III-21616

Ştiinţele educaţiei

Constantin Cucoş

# ISTORIA PEDAGOGIEI

## Idei şi doctrine pedagogice fundamentale

PED
C93

Ediţia a II-a

Collegium
POLIROM

BIBL. CENT UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
III-21616

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria *Collegium. Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Constantin Cucoş.

© 2001, 2017 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parţială, multiplicarea prin orice mijloace şi sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziţia publică, inclusiv prin internet sau prin reţele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informaţiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum şi alte fapte similare săvârşite fără permisiunea scrisă a deţinătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislaţiei cu privire la protecţia proprietăţii intelectuale şi se pedepsesc penal şi/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Pe copertă: Albert Anker (1831-1910), *Das Schulexamen* (ulei pe pânză, 1862)

*www.polirom.ro*

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

CUCOŞ, CONSTANTIN

*Istoria pedagogiei: idei şi doctrine pedagogice fundamentale* / Constantin Cucoş; ed. a II-a revăzută şi adăugită. – Iaşi: Polirom, 2017

ISBN print: 978-973-46-7111-3
ISBN ePub: 978-973-46-4560-3
ISBN PDF: 978-973-46-4551-0

37

Printed in ROMANIA

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ş - 21.616
PED
C93

Constantin Cucoş

# ISTORIA PEDAGOGIEI

## Idei şi doctrine pedagogice fundamentale

Ediţia a II-a revăzută şi adăugită

0 000008 53042 BCU IAŞI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

POLIROM
2017

CONSTANTIN CUCOŞ s-a născut în localitatea Osoi-Comarna, judeţul Iaşi, în 1958. Este absolvent al Facultăţii de Filosofie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, promoţia 1985. În 1994 a obţinut titlul de doctor în ştiinţele educaţiei la universitatea ieşeană, cu o lucrare de filosofia educaţiei. Este profesor universitar în cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi. Lucrări publicate: *Pedagogie şi axiologie* (Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1995), *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare* (Editura Didactică şi Pedagogică, 1996), *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică* (Editura Polirom, 1997), *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice* (Editura Polirom, 1999; ediţia a II-a, 2009), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale* (Editura Polirom, 2000), *Pedagogie* (Editura Polirom, 2000; ediţia a II-a, 2002; ediţia a III-a, 2014), *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar* (Editura Polirom, 2002), *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării* (Editura Polirom, 2006), *Teoria şi metodologia evaluării* (Editura Polirom, 2008), *Educaţia. Iubire, edificare, desăvârşire* (Editura Polirom, 2008), *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii* (Editura Polirom, 2013), *Educaţia estetică* (Editura Polirom, 2014), *Educaţia. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări* (Editura Polirom, 2017). Este autor a peste 200 de studii în volume colective sau reviste de specialitate. Domenii de competenţă: filosofia educaţiei, pedagogia culturii, educaţia religioasă, pedagogia interculturală.

B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
acc 853042

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Cuprins

Introducere ..... 7

Unitatea de curs nr. 1
*Antichitatea clasică* ..... 11
1. Socrate (469-399 î.Hr.) ..... 12
2. Platon (427-347 î.Hr.) ..... 16
3. Aristotel (384-322 î.Hr.) ..... 30
4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.) ..... 35

Unitatea de curs nr. 2
*Pedagogia creştină (I)* ..... 43
1. Premise biblice ..... 44
2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos ..... 50

Unitatea de curs nr. 3
*Pedagogia creştină (II)*
*Educaţia în gândirea părinţilor bisericii şi a filosofilor creştini* ..... 63
3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.) ..... 64
4. Tertulian (160-240 d.Hr.) ..... 67
5. Origene (185-254 d.Hr.) ..... 70
6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.) ..... 72
7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.) ..... 76
8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.) ..... 78
9. Ieronim (345-419 d.Hr.) ..... 81
10. Augustin (354-430 d.Hr.) ..... 84
11. Toma de Aquino (1225-1274) ..... 87

Unitatea de curs nr. 4
*Renaşterea şi Reforma* ..... 95
1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536) ..... 96
2. François Rabelais (1494-1553) ..... 99
3. Juan Luis Vives (1492-1540) ..... 105
4. Michel de Montaigne (1533-1592) ..... 109
5. Thomas Morus (1478-1535) ..... 114
6. Tommaso Campanella (1568-1639) ..... 116

Unitatea de curs nr. 5
*Pedagogia clasică (I)* ..... 123
1. Jan Amos Comenius (1592-1670) ..... 124
2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) ..... 136
3. John Locke (1632-1704) ..... 140
4. Immanuel Kant (1724-1804) ..... 146

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 6
*Pedagogia clasică (II)* ..... 155
5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ..... 156
6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ..... 168
7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ..... 176
8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) ..... 181
9. Herbert Spencer (1820-1903) ..... 186
10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910) ..... 190
11. Konstantin Dmitrievici Uşinski (1824-1871) ..... 193

Unitatea de curs nr. 7
*Reacţii la pedagogia clasică* ..... 199
PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ ..... 200
1. Alfred Binet (1857-1911) ..... 200
2. Ernst Meumann (1862-1915) ..... 203
3. Wilhelm August Lay (1862-1926) ..... 207
SECOLUL COPILULUI ..... 209
1. Ellen Key (1849-1926) ..... 209

Unitatea de curs nr. 8
*„Educaţia nouă" (I)* ..... 215
1. Maria Montessori (1870-1952) ..... 217
2. Ovide Decroly (1871-1932) ..... 222
3. Édouard Claparède (1873-1940) ..... 225

Unitatea de curs nr. 9
*„Educaţia nouă" (II)* ..... 233
4. Adolphe Ferrière (1879-1960) ..... 234
5. Roger Cousinet (1881-1973) ..... 237
6. Célestin Freinet (1896-1966) ..... 241

Unitatea de curs nr. 10
*Alte repere pedagogice în secolul XX* ..... 251
1. Émile Durkheim (1858-1917) ..... 252
2. John Dewey (1859-1952) ..... 258
3. Eduard Spranger (1882-1963) ..... 265
4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939) ..... 269

Unitatea de curs nr. 11
*Reprezentanţi ai pedagogiei româneşti* ..... 277
1. Spiru Haret (1851-1912) ..... 278
2. Ion Găvănescul (1859-1949) ..... 284
3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948) ..... 289
4. George G. Antonescu (1882-1955) ..... 293
5. Onisifor Ghibu (1883-1972) ..... 299
6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939) ..... 306
7. Iosif Gabrea (1893-1976) ..... 312
8. Ion C. Petrescu (1892-1967) ..... 316
9. Ştefan Bârsănescu (1895-1984) ..... 322
10. Constantin Narly (1896-1956) ..... 333

*Bibliografie* ..... 341

# Introducere

Având în vedere că prima ediţie a *Istoriei pedagogiei* s-a epuizat de mult, reedităm acest volum care, în raport cu varianta precedentă, vine cu un capitol nou, dedicat principalilor reprezentanţi ai pedagogiei autohtone. Era firească această expansiune problematică, întrucât şi în perimetrul gândirii româneşti despre educaţie s-au manifestat puncte de vedere deosebit de consistente, convergente cu cele editate pe plan universal, dar, cum era şi firesc, racordate la elemente socioculturale specifice. Se dovedeşte astfel că, dincolo de precarităţi istorice, politice, ideologice, ceea ce este constant şi valoros poate fi activat, exprimat şi configurat şi în spaţiul nostru.

În acest interval al prefacerilor din domeniul educaţiei ce pare că nu se mai termină, recursul la istorie nu este deloc anacronic. Sunt voci care încearcă să minimalizeze aportul istoriei pedagogiei la găsirea unor soluţii necesare în prezent. Sesizăm de multe ori că unii încearcă „să descopere roata", să ne vândă un „nou" de mult explorat (chiar depăşit). Pentru cel care reflectează la educaţie, o proiectează sau o edifică este obligatoriu să ştie ce s-a consumat într-o direcţie sau alta. Inovarea strategiilor educative se realizează plecând de la anumite fundamente şi baze teoretice avansate deja. Nu tot ce se propune a fi nou este cu adevărat nou. Putem stăpâni prezentul şi suntem în stare să creăm viitorul în măsura în care avem puterea de a privi înapoi. Ne raportăm la trecut nu pentru a-l întrona, pentru a-l eterniza, ci pentru a-l duce mai departe sau, dacă este cazul, pentru a-l depăşi, revaloriza, reîntemeia. Trecutul poate să lumineze calea pe care o avem în faţă. Validitatea unor schimbări este dată şi de ancorarea acestora în experienţe exemplare, impuse sau confirmate de-a lungul timpului. Privirea retrospectivă poate da consistenţă viziunii noastre prospective. Dar, la fel de bine, trecutul ne poate feri de repetarea unor greşeli, de reactivarea unui lucru care nu a fost bun...

Experienţa de ordin istoric, evocată direct sau indirect în astfel de lucrări, este necesară şi la nivel individual. Ca să devii educator sau pedagog, nu este suficientă simpla ta experienţă personală (dacă preexistă!) în materie de educaţie. Trebuie să ştii ce au gândit sau au făcut şi alţii. Trebuie să cunoşti destule antecedente în domeniul pe care vrei să-l cucereşti. Faptele nu încep cu tine, cu experienţa ta, cu viaţa ta. Alţii, înainte de tine, au emis idei, au experimentat, au trudit – într-un mod mai mult sau mai puţin inspirat. Educaţia, aşa cum se prezintă ea astăzi, nu este descoperirea noastră, ci este, de multe ori, descoperirea altora aplicată la condiţiile existente *aici şi acum*. Meritul nostru ar consta în abilitatea de a selecta, prelua şi aplica acele idei care se dovedesc mai fertile pentru o situaţie dată. Şi, dacă se poate, să mai avansăm şi un supliment de idei, să venim cu un plus de bune practici... Reflecţia despre educaţie urmează şi ea acelaşi traseu. Nu

putem să gândim şi să regândim totul în materie de educaţie (chiar dacă am vrea). Gândirea despre educaţie s-a stratificat şi rafinat în timp, a parcurs un traseu cumulativ, ideile adunându-se, completându-se, contrazicându-se. Ca să aduci o idee nouă, eşti obligat să le cunoşti şi pe cele ale antecesorilor sau contemporanilor tăi.

Demersul teoretic evocativ constituit de această lucrare, având structura unui curs, se vrea unul introductiv în istoria celor mai reprezentative idei sau doctrine pedagogice. Volumul se adresează în primul rând studenţilor de la facultăţile cu profil pedagogic, celor de la secţiile de pedagogie, psihopedagogie şi psihologie în special, dar şi învăţătorilor, institutorilor şi profesorilor de diferite specialităţi din sistem, interesaţi de evoluţia teoriilor despre educaţie. Valorizând teoriile şi practicile pedagogice actuale într-o perspectivă evolutivă, ne putem da seama că nu toate demersurile sunt noi, că ele au mai fost avansate, că practici didactice considerate inedite sunt de mult ştiute şi exersate. În materie de inovaţie în educaţie, cel care cunoaşte şi puţină istorie constată că soluţii miraculoase, absolute n-au existat şi nici nu vor exista vreodată. Soluţiile cele mai bune sunt o chestiune de dozaj, de îmbinare, de reactivare, de adecvare. Vor identifica soluţiile cele mai bune cei care ştiu şi istoria problemei cu care se confruntă.

Am intenţionat să punem la îndemâna cititorilor o prezentare analitică şi genetică a concepţiilor, insistând pe ceea ce este caracteristic, particular, esenţial. În multe cazuri ne-am limitat la a prezenta un câmp ideatic, fără prea multe intervenţii personale. Rabaterea interpretativă este minimă; am intenţionat mai degrabă să prezentăm ideile pedagogilor decât să ne dăm cu părerea. Datele factologice au fost reduse la minimum sau au fost ocolite, evocându-se doar informaţii care ne ajută să ne apropiem mai uşor de câmpul ideatic. După cum se poate observa, nu am invocat nimic în legătură cu evoluţia şcolii şi învăţământului (aspect foarte interesant, dar care ar putea face obiectul altei cărţi), datorită vastităţii problematicii, dar şi din raţiuni stilistice (din dorinţa de a păstra o anumită acurateţe care să ne concentreze atenţia spre aspectul doctrinar).

Un curs de istoria pedagogiei se poate concepe în mai multe feluri: poţi să mergi pe o filieră genetică, urmărind pas cu pas axa temporală (plecând, de pildă, de la anul naşterii sau morţii unui gânditor); poţi realiza o grupare a marilor pedagogi pe şcoli sau curente culturale semnificative; există posibilitatea unei abordări comparative, trecând peste bariere temporale sau spaţiale (să-l compari dintr-odată pe Rousseau, de pildă, cu Tolstoi, Montessori sau Decroly; sau pe Constantin Narly cu G.G. Antonescu ori Ştefan Bârsănescu); se poate prezenta în profunzime fie un autor, fie o operă pedagogică semnificativă, prin tematizarea unor legături intertextuale ce trimit spre alţi autori sau alte opere (activitate ce presupune deja o consistentă cultură pedagogică) etc. În ceea ce ne priveşte, am ales o modalitate compozită, care trimite spre variantele menţionate, dar unde primează totuşi prezentarea evolutivă, istorică. Credem că este mai prudent ca la început (şi, de bună seamă, cei mai mulţi dintre cititorii acestei lucrări nu sunt iniţiaţi în materie de istoria pedagogiei) să cunoaştem câte ceva despre fiecare gânditor – aşa cum s-a manifestat la un anumit moment al istoriei –, pentru ca, pe parcurs, să facem corelaţii, comparări, generalizări. Textul propriu-zis este completat de citate ilustrative din autorul prezentat anterior. Oricât de bine intenţionat ar fi discursul comentatorului, ultimul cuvânt îl are totuşi autorul. În plus, acest eşafodaj exemplificativ permite un acces direct şi facil la gândirea autorului supus dezbaterii. Dincolo de avantajele mediului virtual actual, prezenta lucrare adună referinţe compatibilizate şi corelate epistemologic de autor. În plus, publicul interesat de această problematică nu este „plimbat" prin biblioteci, nu este trimis către surse, ci le găseşte, într-o formulă concisă, comprimată, imediată, aici.

Din punct de vedere metodic, am recurs la o modalitate discursivă subordonată principiilor educaţiei deschise la distanţă. Se ştie că învăţământul deschis la distanţă este o formulă de instruire prin care cursantul nu se află sub supravegherea permanentă şi imediată a unui profesor, dar care beneficiază totuşi de acţiunile de planificare, orientare, îndrumare şi control din partea unui corp de specialişti ai unei instituţii de învăţământ. Caracteristicile acestei noi formule de realizare a educaţiei sunt:

- accesul nelimitat al cursanţilor, pe baza unor opţiuni explicite, la un set de informaţii livrate într-o formulă inedită şi incitantă;
- flexibilitatea programelor de învăţare, în sensul că orice cursant poate învăţa dacă vrea, când poate, unde poate şi în ritmul propriu de muncă intelectuală;
- posibilitatea derulării instruirii la distanţă, fără întâlnirea „fizică" a protagoniştilor (profesori, tutori, cursanţi), medierea fiind realizată, în acest caz, pe baza unui suport scris (unităţi de curs sau cursul întreg); folosirea tehnicilor electronice şi informatice (televiziunea, internetul, suporturile mobile etc.);
- realizarea unei interactivităţi optime, imediată sau amânată, în funcţie de calităţile medierii (în cazul teleconferinţei interactivitatea este imediată, pe când în cazul textului scris aceasta este amânată).

Forma de redactare a cursului privilegiază interogativitatea, reflexivitatea, interactivitatea, dimensiuni esenţiale pentru învăţământul deschis la distanţă. Textul este livrat într-o formă scrisă. Cursanţii trebuie să(-şi) răspundă la întrebările intercalate în cursuri, să mediteze la temele propuse, să rezolve diferitele probleme, să interpeleze tutorele sau autorul cursului prin întrebări sau observaţii, să evalueze fiecare unitate distinctă de curs în vederea perfecţionării acesteia. Este sarcina tutorelui să dimensioneze concret ce teme trebuie realizate şi care sunt criteriile cantitative şi calitative de evaluare a învăţării.

Un curs de istoria pedagogiei se poate citi în mai multe moduri. Cel care alege să-l folosească se poate raporta la el astfel: îl lecturează pe alocuri, secvenţial, în funcţie de zona de interes (un autor, un citat etc.); poate să-l citească în totalitate, fără grija de a reţine ceva special din el; poate să parcurgă doar citatele, dată fiind relativa penurie de exemplare în biblioteci ale operelor autorilor invocaţi; va rezolva sau va da curs doar temelor de reflecţie, dacă are suficiente cunoştinţe în domeniu; îl poate citi şi reţine în totalitate etc. Un rol important în acest demers îl poate juca şi cel care tutelează o astfel de activitate de predare-învăţare (tutorele, asistentul, profesorul).

Aveţi, aşadar, în cele ce urmează o înşiruire de gânduri ale unor pedagogi din diverse timpuri şi spaţii culturale, mediate (sumar, constatativ, fulgurant) de subsemnatul; cititorul va dispune de ceea ce i se propune după cum îi sunt interesul, posibilitatea şi placul.

Bârnova, Iaşi, septembrie 2017

B.C.U. „M. EMINESCU" IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 1

# Antichitatea clasică

1. Socrate (469-399 î.Hr.) ..... 12
2. Platon (427-347 î.Hr.) ..... 16
3. Aristotel (384-322 î.Hr.) ..... 30
4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.) ..... 35

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea analitică a ideilor pedagogice avansate de cei mai importanţi filosofi ai Antichităţii;
- reliefarea notelor specifice ale modelului paideic atenian;
- scoaterea în evidenţă a legăturii indisolubile dintre filosofie şi educaţie, dintre *sofia* şi *paideia*;
- analiza şi interpretarea din perspectivă pedagogică a mitului peşterii;
- compararea dintre paradigma educaţională platoniciană şi cea aristotelică;
- cunoaşterea preocupărilor antice privind discursul oratoric şi educaţional.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Socrate (469-399 î.Hr.)

**Repere biografice.** Viaţa lui Socrate este extrem de puţin cunoscută. Uneori, aceasta este mitizată, văzându-se în ea un exemplu de existenţă, alteori este defăimată până la batjocură. Socrate se naşte în anul 469 î.Hr. în tribul Antiohizilor. Tatăl său este cioplitor în piatră, iar mama este moaşă. După un început în studiul matematicilor şi al fizicii, se consacră disciplinelor umane şi filosofiei. Se pare că filosoful nu a părăsit niciodată Atena. „Lecţiile" sale se petreceau în aer liber, în ateliere, în palestre şi în piaţa publică. Venind în conflict cu mai-marii zilei, prin atitudinea sa directă şi curajoasă, Socrate stârneşte invidia şi dispreţul acestora, făcându-şi, totodată, numeroşi duşmani. Regimul „democratic", instituit după alungarea celor „treizeci de tirani", nu-i va trece cu vederea „ieşirile" sale nonconformiste. I se intentează un proces cu două capete de acuzare: coruperea tineretului şi impietatea de a introduce noi zei în cetate (inclusiv prin invocarea *daimon*-ului personal în luările sale de poziţie). În urma procesului, relatat de discipolul său cel mai important, Platon, este condamnat la moarte prin otrăvire. Sfidând judecătorii şi refuzând să se salveze prin alternativele deschise de prieteni, acceptă cu demnitate cupa de cucută, sfârşindu-şi existenţa în 399. Trebuie remarcat faptul că Socrate nu a lăsat nici o operă scrisă.

---

**Activitate**

Comentaţi, din punct de vedere pedagogic, acceptarea cu demnitate a morţii de către Socrate.

---

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Socrate a susţinut o intensă pledoarie pentru deplina libertate morală, premisa necesară pentru manifestarea gândirii şi a demersului său paideic. Mai presus de reformarea de ordin politic, economic, social a pus perfectarea calităţilor umane. Ca şi sofiştii, care au părăsit problematica fizicului în beneficiul umanului, Socrate va avea în centrul preocupărilor omul şi posibilităţile sale de perfecţionare. El a crezut într-o ordine transcendentă, din care ar emerge normativitatea morală şi idealul de conduită umană. Filosofia şi viaţa lui Socrate sunt o lecţie istorică despre necesitatea toleranţei, a libertăţii de gândire şi a iertării. O spune filosoful în ultimele sale cuvinte către concetăţenii care nu l-au înţeles: „Atenieni, vă mulţumesc şi vă iubesc, dar mă voi supune mai degrabă zeului, decât vouă, şi cât timp voi avea suflare şi un pic de putere, nu voi înceta de a mă îndeletnici cu filosofia... căci toată îndeletnicirea mea constă în a colinda spre a vă convinge, pe voi tineri şi bătrâni, că înainte de grijile corpului şi de bogăţii, înainte de orice grijă, stă aceea a sufletului şi a desăvârşirii lui. Vă spun întruna că nu bogăţia face virtutea, ci, dimpotrivă, virtutea face bogăţia şi din ea îşi trag obârşia toate bunurile..." (*Apologia lui Socrate*, în Platon, 1993, pp. 102-103). Acest testament spiritual, dar şi exemplaritatea morţii sale amintesc de martirii creştini de mai târziu, de vieţile întru curăţenie şi puritate spirituală ale trăitorilor creştini.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Obţinerea virtuţii constituie ţelul interogaţiei sale filosofice. Dar, pentru a deveni virtuoşi, trebuie să cunoaştem binele. Nimeni nu greşeşte cu voie, ci din ignoranţă. Binele sălăşluieşte în om şi urmează a fi cunoscut. De aici, invitaţia permanentă la cunoaşterea de sine (*gnoti seavton*).

De fapt, virtutea se obţine în exerciţiul autocunoaşterii. A te cunoaşte pe tine însuţi este începutul înţelepciunii şi cea mai mare bucurie faţă de care toate celelalte sunt nimic. Scopul urmărit de învăţământul său filosofic îl constituia reînnoirea morală a cetăţeanului printr-o reformă a gândirii centrată pe cultura raţională. Încercarea de a întemeia raţional viaţa morală este coextensivă cu ideea conform căreia cunoaşterea virtuţii este mai importantă decât practicarea ei. Pentru desăvârşirea morală a individului nu sunt obligatorii deprinderile, cât clarificarea noţiunilor morale. Este stringentă, după Socrate, predarea virtuţii. Identificăm în acest crez o perspectivă intelectualistă asupra pedagogiei şi eticii. Teza respectivă pare a fi deosebit de fragilă dacă o punem alături de aserţiunea bine cunoscută a lui Ovidiu: „Văd binele şi îl apreciez, dar continuu să comit răul". Din punctul de vedere al pedagogiei, acest gând al suficienţei cunoaşterii valorilor, fără întruparea lor în comportamentele oamenilor, nu are nici un fel de consistenţă. O premisă a făptuirii actului bun este, desigur, cunoaşterea a ceea ce trebuie să faci. Dar a te reduce la acest prag nu înseamnă încă viaţă dimensionată etic.

---

**Temă de reflecţie**

Care ar fi valenţele psihopedagogice ale îndemnului socratic „cunoaşte-te pe tine însuţi"?

---

## 1.2. Concepţia pedagogică

Două idei de bază, cu rezonanţe pedagogice, putem reţine din filosofia lui Socrate:

- ironia socratică, exprimată în acel „ştiu că nu ştiu nimic", care – cum scrie I. Găvănescul – „cauterizează adânc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofisme" (1907, p. 209); acest crez poate funcţiona ca un postulat în orice demers de cunoaştere şi învăţare; este, în fond, ipostaziată aici autodeterminarea realistă a capacităţilor subiectului cunoscător, nevoia de autolimitare a acestuia ca premisă a cunoaşterii realităţii şi sinelui; ironia de tip socratic se învecinează cu smerenia creştină, care trebuie să secondeze orice faptă, orice crez, orice idee „măreaţă";
- maieutica sau „arta moşitului"; este vorba de acel exerciţiu erotetic, instaurator de cunoştinţe, prin punerea unor întrebări astfel încât discipolul să ia seama de propriile resurse şi disponibilităţi; metoda socratică ne-a învăţat – după spusele lui Găvănescul – „cum să facem ca însuşi spiritul auzitorului să găsească adevărul ce voim să i-l spunem" (1907, p. 210); un astfel de procedeu a fost folosit foarte des de Hristos, în dialogurile sale cu apostolii sau ucenicii; maieutica reprezintă procedeul de bază actualizat de metoda euristică modernă.

Compayré, în bine cunoscutul său tratat de istoria pedagogiei, vine cu detalii asupra acestei metode: „Se pune o întrebare, ca şi când cineva ar vrea pur şi simplu să se instruiască: dacă i-am răspunde prin afirmarea unei erori, el nu ar protesta, ci chiar ar fi de acord cu ideile şi sentimentele interlocutorului, pe urmă, prin întrebări meşteşugite, insidioase

câteodată, l-ar obliga să-şi dezvolte o părere etalând, să spunem, toată grandoarea prostiei sale şi conducându-l maliţios la consecinţe atât de absurde şi contradictorii încât interlocutorul însuşi va termina prin pierderea pretenţiei sale de a se încapsula în concluzia emisă, recunoscându-şi eroarea" (1889, p. 19).

**Temă obligatorie**

Evidenţiaţi valoarea didactică a dialogului euristic în transmiterea şi crearea valorilor cunoaşterii.

Socrate face o pledoarie pentru nevoia cultivării raţiunii, pentru permanenta problematizare, pentru renunţarea la balastul opiniilor şi credinţei neproductive. Educatorul are menirea de a-l conduce pe discipol spre conştientizarea forţei, de care singur dispune, de a actualiza la maximum zestrea de cunoştinţe posedate de cel ce urmează a fi educat.

Respectând proporţiile, putem sesiza anumite similarităţi între Socrate şi Iisus. Amândoi au suferit o moarte tragică, au trăit în umilinţă, amândoi au crezut şi au acceptat duhul înnăscut şi ambii au avut un acut simţ al vocaţiei. Socrate, ca învăţător, a folosit mai ales calea raţiunii, pe când Iisus a apelat, cu preponderenţă, la credinţă. Să spunem că cele două căi de accedere spre cunoaştere şi înţelepciune nu sunt contrare, ci complementare.

**Temă de reflecţie**

Se ştie că Socrate nu a lăsat nici o operă scrisă. Arătaţi ce valoare didactică reprezintă oralitatea, experienţa trăită şi împărtăşită direct, imediat.

## 1.3. Rezumat

Socrate, exemplu viu al dascălului ce pune accentul pe medierea directă, naturală, orală, propune o educaţie care să reformeze individul şi societatea în consens cu virtuţile cele mai înalte. El accentuează rolul cunoaşterii virtuţii în detrimentul practicării şi întrupării ei. Această premisă îl plasează pe aliniamentele unei concepţii pedagogice oarecum intelectualiste. Este teoreticianul şi practicianul exemplar al unor tehnici didactice cu o valoare formativă indubitabilă: ironia şi maieutica socratică, invocate, preluate şi actualizate diferit de toate curentele de idei pedagogice de mai târziu.

## 1.4. Texte reprezentative

*Filosofia greacă până la Platon*, 1984, vol. II, partea I,
Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, redactor-coordonator Ion Banu.

*Theaitetos* 149 A – „Socrate (către Theaitetos): (150 B) În ce priveşte meseria moşitului, cu care mă îndeletnicesc eu, ea se ocupă de aceleaşi lucruri ca şi moaşele, numai că cei ce trebuie moşiţi nu sunt femeile, ci bărbaţii; pe lângă aceasta, eu trebuie să port grijă de spiritele lor îngreunate, iar nu de trupurile lor. Dar mai de preţ în meseria mea este faptul (150 C) de a încerca dacă mintea unui tânăr este capabilă, în oricare împrejurare, să producă doar ceva aparent şi fals, ori ceva autentic şi adevărat. Încolo, menirea mea e la fel cu a moaşelor... Eu nu sunt deloc un înţelept (150 D)

şi nici nu am făcut vreo descoperire care să fie socotită ca odraslă a spiritului meu. Acei care se adună în jurul meu – unii dintre ei – par nepricepuţi cu desăvârşire la început, dar pe măsură ce se prelungeşte comunicarea noastră şi întrucât Zeul îi ajută, fac progrese minunate... E limpede că de la mine nu au învăţat nimic, totul fiind descoperit de ei şi în ei şi păstrat ca atare. Fără îndoială că Zeul şi cu mine suntem pricina moşitului" (p. 121).

*Charmides* 167 A – „Socrate: Iată ce înseamnă a fi înţelept şi cu înţelepciune şi a se cunoaşte pe sine: să ştii ce ştii şi ce nu ştii" (p. 120).

*Alcibiade* I 118 A – „Socrate: Nu cumva tocmai această neştiinţă (a propriei neştiinţe) este pricina tuturor relelor? Nu este ea, necunoaşterea, cea mai vrednică de osândă? – Alcibiade: Ba da" (p. 120).

*Menon* 85 B – „Socrate: Ce crezi, Menon? Există în răspunsurile lui (ale sclavului) vreo părere care să nu fi fost a lui proprie? – (85 C) Menon: Nu, toate au fost ale lui. – Socrate: Şi totuşi el nu ştia soluţia, aşa cum am spus puţin mai înainte. – Menon: Adevărat. – Socrate: Aceste păreri existau deci în el, nu crezi? – Menon: Ba da. – Socrate: Deci şi în cel care nu ştie există păreri adevărate, chiar cu privire la lucrurile pe care el nu le ştie, nu? – Menon: Pare neîndoielnic. – Socrate: Deocamdată, aceste păreri au început să răsară în el ca prin vis; dar dacă cineva îi va pune din nou aceste întrebări, de multe ori şi în multe chipuri, fii sigur că până (85 D) la sfârşit el va şti aceste lucruri la fel de bine ca oricare altul. – Menon: S-ar putea. – Socrate: E adevărat că le va şti fără să-l înveţe nimeni, numai din întrebări, regăsind singur, din sine însuşi, toată ştiinţa? – Menon: Da" (pp. 122-123).

Aristotel, *Etica către Eudemos* I, 5, 1216 b 2-10. „Socrate cel bătrân era încredinţat că a cunoaşte virtutea reprezintă un scop şi făcea cercetări să afle ce este justiţia, ce este curajul şi fiecare din ipostazele virtuţii. Şi aceste cercetări le făcea în chip lăudabil. Căci el considera că toate virtuţile sunt ştiinţe şi, în consecinţă, dacă ajungi să ştii ce este justiţia înseamnă că eşti şi drept. O dată deci ce am terminat să învăţăm geometria şi arhitectura, înseamnă implicit că suntem geometri şi arhitecţi. Iată de ce încerca el să afle ce este virtutea, fără însă (să fie preocupat) de cum şi pe ce căi se dobândeşte" (p. 145).

Xenofon, *Apologia lui Socrate* 21: „Socrate: Arta educaţiei e cel mai mare bun al omului".

Pseudo-Platon (?), *Theages* 122 B: „Socrate (către Demodocos): Nu există un subiect cu caracter mai divin – dintre cele la care trebuie să mediteze un om – decât acela al educaţiei: atât al educării persoanei sale, cât şi cel al educării familiei sale" (p. 157).

*

Platon, 1989, *Theaitetos*, în *Opere*, vol. VI, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, ediţie îngrijită de Constantin Noica şi Petru Creţia.

„Socrate: Aceasta este, deci, lucrarea moaşelor, mai puţin importantă, totuşi, decât a mea. Căci în cazul femeilor nu se întâmplă să aducă pe lume năluciri uneori, iar alteori adevăruri şi să nu poţi face cu uşurinţă deosebirea. Dacă s-ar întâmpla aşa, cea mai mare şi cea mai frumoasă lucrare ar fi pentru moaşe cernerea adevărului de neadevăr. Tu nu crezi tot astfel? – Theaitetos: La fel cred şi eu. – Socrate: Cât despre moşitul pe care îl practic eu, se îngrijeşte cam de aceleaşi lucruri; se deosebeşte, însă, prin aceea că moşeşte bărbaţi, nu femei şi că cercetează roadele sufleteşti, nu trupeşti ale acestora. Dar cel mai de seamă lucru în meseria noastră este acela că sunt capabil să pun la încercare şi să dovedesc în mod absolut dacă mintea unui tânăr dă naştere unei năluciri mincinoase ori, dimpotrivă, unui vlăstar adevărat. Căci am şi acest lucru comun cu moaşele: sunt sterp de înţelepciune, iar lucrul pentru care mulţi m-au vorbit deja de rău: că altora le pun întrebări, dar eu însumi nu clarific niciodată nimic, din pricină că nu am nici urmă de înţelepciune, este o mustrare dreaptă. Or, cauza acestui lucru este următoarea: Divinitatea mă sileşte să-i moşesc pe alţii; să dau naştere, însă, m-a împiedicat. Aşa se face că eu însumi nu sunt câtuşi de puţin înţelept şi nici nu am aflat ceva de felul acesta născut ca rod al intelectului meu.

Cât despre aceia care vin să stea în preajma mea, la început, îmi par neînvăţaţi, unii chiar de-a binelea; cu toţii însă, stând mai mult împreună cu mine şi cu ajutorul pe care Divinitatea îl dă cui vrea ea, este de mirare cât de mult înaintează, după cum li se pare şi lor înşile, ca şi celorlalţi; şi este limpede că de la mine nu au învăţat niciodată nimic, ci ei află şi nasc din sinea lor multe frumuseţi.

În ce priveşte însă moşitul lor, Divinitatea şi cu mine suntem pricina – şi se vede limpede: mulţi nu şi-au dat seama de aceasta şi, crezându-se pe ei înşişi pricină, m-au nesocotit pe mine şi m-au părăsit mai devreme decât trebuia, ascultând ori de ei înşişi, ori de alţii. Atâta doar că, părăsindu-mă, nu numai că au lepădat (din pricina unor legături ticăloase) alte roade, dar au lăsat să piară, hrănindu-le prost, şi pe cele moşite de mine, preţuind nălucirile mincinoase mai mult decât adevărul; au sfârşit însă prin a le părea celorlalţi şi chiar şi lor înşişi că sunt nişte oameni lipsiţi de învăţătură.

Unul dintre aceştia a fost Aristeides al lui Lysimachos, ca şi foarte mulţi alţii. Atunci când, împinşi de nevoia de a fi împreună cu mine, se întorc înapoi, ei au purtări ciudate şi cu unii dintre ei daimonul care-mi apare mie îmi interzice să am de-a face; cu alţii, însă, îmi îngăduie şi ei încep să rodească iarăşi. Căci şi în această privinţă oamenii din preajma mea păţesc la fel cu femeile însărcinate: se chinuie ziua şi noaptea şi sunt plini de zbucium cu mult mai mult decât acelea. Or, să trezească şi să potolească acest fel de dureri, meşteşugul meu poate să o facă. Aşa stau lucrurile cu ei. Pe unii, însă, Theaitetos, care nu îmi par a fi cumva rodnici (şi pentru că ştiu că nu au nici o nevoie de mine), cu dragă inimă îi peţesc pentru alţii şi – să nu spun vreo blasfemie! – ghicesc foarte bine pe cei din a căror tovărăşie ar trage foloase. Pe mulţi i-am dat în felul acesta lui Prodicos şi pe mulţi altor oameni înţelepţi şi minunaţi.

Cât despre tine, preabunule, am lungit aceste explicaţii din următorul motiv: am bănuiala – aşa cum îţi dai şi tu seama – că te încearcă durerile rodului lăuntric. Lasă-te aşadar în seama mea, ca a unuia care este fiu de moaşă, moşind el însuşi, şi dă-ţi silinţa să răspunzi cât mai bine îţi va sta în putinţă la ce te voi întreba. Iar dacă, cercetându-ţi spusele, voi socoti că ceva seamănă a nălucire neadevărată, o voi smulge binişor şi o voi lepăda deoparte, iar tu să nu te mânii, aşa cum fac cele ce au născut prima oară, atunci când este vorba de odrasla lor. Să ştii, minunatule, că mulţi s-au înverşunat până într-atât împotriva mea, încât sunt gata să muşte de-a binelea atunci când îi rup de vreo bazaconie de-a lor şi nu îşi închipuie că fac lucrul acesta cu gând bun, căci sunt departe de a şti că nici un zeu nu are gânduri potrivnice oamenilor şi că nici eu nu fac aşa ceva cu gând rău, numai că a fi de acord cu minciuna şi a întuneca adevărul nu îngăduie cu nici un chip legea divină" (pp. 191-193).

## 2. Platon (427-347 î.Hr.)

**Repere biografice.** Se naşte în Atena, la 427 î.Hr. într-o familie înstărită. Numele iniţial este cel de Aristocles, dar primeşte porecla de Platon datorită constituţiei sale robuste. Originile familiei sale pe linie paternă merg până la Codrus, ultimul rege al atenienilor. Un strămoş al mamei sale era fratele lui Solon, marele om de stat şi legislatorul Atenei. Unul dintre unchii săi, Critias, va deveni membru al Consiliului celor treisprezece. Platon a fost martor al decadenţei Atenei, atât de dragă lui. În timpul vieţii sale, se anunţă declinul şi dispariţia marilor oraşe-cetăţi. Platon trăieşte perioada de tranziţie de la atmosfera Greciei clasice la elenism, noua epocă venind cu un nou topos cultural.

Trecând printr-o experienţă iniţială poetică, se orientează apoi către filosofie, spre binele omenirii întregi. Întâlnirea cu Socrate a fost hotărâtoare în devenirea sa spirituală. A stat alături de maestrul său începând cu vârsta de 20 de ani, timp de opt ani, până la sfârşitul tragic al lui Socrate. Întreprinde numeroase călătorii (în Egipt, la Cirene, în Italia, în Sicilia), cunoscând învăţaţi şi experienţe culturale diferite. Reîntors în cetatea ateniană, deschide în 388, în grădina ce purta numele unui erou local, Akademos, şcoala sa celebră numită mai târziu Akademia, pe care o va conduce până la sfârşitul vieţii, când moare, la 80 de ani, „cu condeiul în mână" (Cicero). A lăsat moştenire o imensă operă. Gândurile sale filosofice au fost exprimate prin intermediul celebrelor *Dialoguri*. Iată câteva dintre acestea: *Hippias Minor*, *Ion*, *Charmide*, *Protagoras*, *Gorgias*, *Menon*, *Apologia lui Socrate*, *Criton*, *Lysip*, *Cratylos*, *Phaidon*, *Banchetul*,

*Republica*, *Teetet*, *Parmenide*, *Politica*, *Timeu*, *Critias*, *Legile*. În plus, de la Platon avem mai multe *Scrisori*, dintre care cel puţin trei sunt cu siguranţă autentice. Dialogurile platoniciene acoperă un evantai larg de teme: datoria, curajul, virtutea, dragostea, frumuseţea, ştiinţa, natura, retorica, natura omului, înţelepciunea etc.

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Celebrul mit al cavernei ilustrează fundamentele gândirii filosofice platoniciene. Existenţa presupune două planuri de manifestare: un plan al esenţelor imuabile (Lumea ideilor), eterne, perfecte, inteligibile, şi un plan al lumii fenomenale, al obiectelor concrete, iluzorii, efemere, perisabile, „copii" imperfecte ale prototipurilor ideale. În perimetrul ideilor absolute sunt cuprinse noţiunile şi generalităţile, tot ceea ce poate fi gândit cu ajutorul minţii. Din punct de vedere gnoseologic, cunoaşterea este o „reamintire" a esenţelor pe care omul le-a cunoscut, contemplându-le, într-o altă existenţă. Premisa reminiscenţei, a anamnezei este coextensivă cu presupoziţia reincarnării, pe care a îmbrăţişat-o. După Platon, cunoaşterea veritabilă (*episteme*) vizează lumea suprasensibilă, Ideile, în timp ce cunoaşterea comună (*opinia*) se opreşte doar la aparenţe. Nu prin percepţii cunoaştem realitatea profundă, ci prin raţiune. S-ar părea că prima treaptă a cunoaşterii, cea de ordin empiric, este minimalizată în avantajul cunoaşterii de tip raţional. Prin conceperea ştiinţei ca doctrină despre universal şi prin prioritatea raţionalităţii (să ne amintim că pe frontispiciul Akademiei sale era înscrisă deviza „Nimeni să nu pătrundă aici dacă nu e geometru"), filosoful antic a pregătit calea întemeierii logicii ca ştiinţă şi a influenţat gândirea ştiinţifică în curs de formare. În plan estetic, Platon concepe arta ca o copie de gradul doi, ca o copie a copiei, o imitaţie a lucrurilor, care sunt ele însele imitaţii degradate ale ideilor imuabile.

*Mitul peşterii şi elementele sale* (*cf.* Tardif, 1996, p. 33)

| | **Lumea vizibilă (umanul şi naturalul)** | | **Lumea inteligibilă (principiile ştiinţifice şi ideile pure)** | |
|---|---|---|---|---|
| **Elementele şi etapele prezente în mitul peşterii** | Umbrele pe peretele din spate al peşterii | Obiectele şi oamenii reflectaţi de umbre | Obiectele lumii naturale, lumina zilei | Soarele |
| **Cele patru niveluri ale cunoaşterii ce corespund etapelor din mit** | Nivelul 1 Cunoaşterea senzorială | Nivelul 2 Opiniile, credinţele, prejudecăţile, cunoaşterea comună | Nivelul 3 Cunoaşterea ştiinţifică: matematica, fizica, muzica | Nivelul 4 Adevărul şi cunoaşterea pur intelectuală: filosofia |
| **Substratul la care cunoaşterea face referire** | Aparenţele, fenomenele fără consistenţă. Fenomene care variază neîncetat | Obiectele materiale | Fenomenele ştiinţifice: legile, principiile, cauzele | Ideile, Divinul. Aceste fenomene se sustrag schimbării |
| **Cauza fenomenelor** | | Nivelul 2 este cauza pentru nivelul 1 | | Nivelul 4 este cauza pentru nivelul 3 |
| **Natura învăţării** | Efort şi durere | Efort şi durere | Efort şi durere | Efort şi durere |

## 2.2. Concepţia pedagogică

Platon rămâne în istoria gândirii pedagogice prin încercarea sa de a propune un prim sistem teoretic al educaţiei. Platon va refuza crearea unei şcoli, precum sofiştii, şi, în plus, nu se va declara filosof, întrucât, în acea vreme, această categorie era percepută negativ, fiind chiar persecutată. El va crea o grupare paideică, un fel de confrerie juridică şi spirituală, ce-şi va desfăşura activitatea în celebra Akademie. În acelaşi timp, trebuie remarcat faptul că el este un reprezentant dintre cei mai importanţi al etatismului educaţional. Relevând funcţia socială şi culturalizatoare a educaţiei, marele filosof antic pledează pentru implicarea statului în organizarea şi desfăşurarea demersurilor educative. De altfel, ţelul său ascuns era să formeze oameni politici-filosofi, de prim rang, care să conducă cu înţelepciune cetatea. „Învăţământul său vizează formarea unui om sau, cel mult, a unui mic grup de oameni reuniţi în şcoală, constituind o sectă închisă, o mică insulă culturală sănătoasă în mijlocul unei societăţi degradate" (Marrou, 1997, p. 134). Forma organizatorică de „predare" era reuniunea informală, *symposiom*-ul, unde manifestarea originalităţii şi creativităţii era pe deplin asigurată. Asemenea lui Socrate, arta pedagogică rezida în a pune un şir de întrebări. Ea nu dădea ceva copilului sau tânărului, ci îi determina pe aceştia să-şi descopere propriile cunoştinţe, adevăratul chip al eului. Principalele lucrări în care se profilează teoria sa asupra educaţiei sunt *Republica* şi *Legile*.

---

**Temă**

Evidenţiaţi virtuţile şi limitele cadrului informal de transmitere a cunoştinţelor şi valorilor.

---

Filosofia lui Platon pregăteşte într-un fel unele axiome care vor fi statornicite mai târziu de filosofia creştină. „La Platon, educaţia este asimilată cu însuşi procesul dialectic, adică demersului ştiinţific sau filosofic ca proces de formare şi înălţare a fiinţei către cunoaşterea ştiinţifică, în sensul antic al termenului. A cunoaşte şi a învăţa sunt două faţete ale aceluiaşi proces de eliberare care conduce la înţelepciune" (Tardif, 1996, p. 32). Trebuie să menţionăm că Platon concepe lumea ideilor ca fiind sorgintea fiinţei şi a valorii. Această lume perfectă constituie valoarea supremă, care imprimă sens şi valoare tuturor demersurilor particulare. Platonismul identifică valoarea cu absolutul. Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu ating perfecţiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o atingem nicicând. „Binele nu este fiinţă – spune Platon –, ci o depăşeşte pe aceasta prin vârstă, rang şi putere" (*Republica*, 1986, p. 309). Diferenţa ontologică dintre lumea ideilor şi cea concretă este, la Platon, în primul rând, o diferenţă axiologică (vezi şi Lavelle, 1951, p. 54). Educaţia, după Platon, este o „artă a răsucirii" fiinţei umane, încătuşată în lanţurile ignoranţei, către „strălucirea focului" din afara peşterii, către imperiul valorilor absolute. „Domeniul deschis vederii e asemănător cu locuinţa-închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcuşul şi contemplarea lumii de sus ca reprezentând suişul sufletului către locul inteligibilului, ai înţelege bine ceea ce eu nădăjduiam să spun... Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, o dată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept şi frumos... Şi iarăşi cred că cel ce voieşte să facă ceva cugetat în viaţa privată sau în cea publică trebuie s-o contemple" (*Republica*, 1986, p. 316). Iar mai departe: „Să nu socotim că educaţia este ceea ce unii pretind că este:

într-adevăr, ei susţin că pot aşeza ştiinţa într-un suflet în care ea nu se afla, ca şi când ar da vedere ochilor orbi". Arta răsucirii „pune problema în ce fel se va obţine transformarea cea mai rapidă şi mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a-i sădi simţul «văzului», ci de a-l face să «vadă» pe cel ce are acest simţ, dar nu a fost crescut cum trebuie şi nici nu priveşte unde ar trebui" (*ibidem*, p. 317). Identificăm la Platon teza nevoii asistării şi intervenţiei din partea educatorului prin identificarea şi potenţarea registrului spiritual în perspectiva devenirii şi autodevenirii.

---

**Temă de reflecţie**

Faceţi câteva aprecieri asupra ipostazei educaţiei ca iniţiere în valorile care se manifestă la un moment dat sau care trebuie să se materializeze în perspectivă.

---

Societatea ideală la care visează Platon este o societate statică, asemănătoare unui templu doric, căci din moment ce se schimbă ceva în ea apar decadenţa şi răul. Convivialitatea cetăţenilor trebuie să fie ţinută departe de turbulenţele presupuse de schimbare. De aceea, o sarcină a educaţiei rezidă în a păstra *statu-quo*-ul, starea configurată la un moment dat. „*Polis*-ul lui Platon este în mod esenţial o Cetate educativă. Ea este creată prin educaţie. Nu poate dura decât cu condiţia ca toţi cetăţenii să beneficieze de o educaţie care să-i facă în stare să ia decizii politice inteligente. Această educaţie trebuie să păstreze Cetatea intactă şi s-o apere de orice inovaţie nocivă. Avem de-a face cu o educaţie care nu vizează dezvoltarea individuală, ci care este în totalitate în serviciul Cetăţii, ca garant al fericirii cetăţenilor ei atâta timp cât aceştia permit materializarea justiţiei" (Hummel, 1994, p. 346). Educaţia este garantul stabilităţii, al ordinii, al armoniei. Dincolo de acest conservatorism funciar, Platon a prefigurat unele idei pedagogice de o deosebită fecunditate.

În dialogul *Republica*, Platon va cerceta trăsăturile pe care trebuie să le aibă o societate justă şi dreaptă. Dar, până aici, încearcă să răspundă la întrebarea: ce este dreptatea? Această chestiune este soluţionată gradual, prin etalarea unor secvenţe de adevăr, până la relevarea lui în forma ultimă. Astfel, dreptatea capătă următoarele întruchipări: să spui adevărul şi să dai îndărăt ceea ce ai primit, să dai fiecăruia ceea ce îi datorezi, să faci bine prietenilor şi rău duşmanilor, să faci bine prietenului ca unuia ce este bun şi rău duşmanului ca unuia ce este rău, să fii în folosul celui mai tare şi, în fine, varianta finală de concepere a dreptăţii în ipostaza de a face ceea ce ţi se cuvine potrivit principiului *oikeiopragiei* (a face ceea ce stă în puterea firii). Trebuie spus că, după unii analişti, punctele sale de vedere conduc la tendinţe totalitare (Mayer, 1966, p. 100). După alţi autori (Compayré, 1889, p. 22), dialogul *Republica* conţine elemente de pedagogie teoretică şi practică, dar şi un ansamblu de elemente utopice, o compoziţie de paradoxuri şi himere. În realitate, în dialogul *Republica*, Platon îşi propune să ne prezinte un tip ideal de om, prin invocarea unui tip ideal de stat. Se pare că „Republica interioară" îl interesează mai mult decât „Republica exterioară" – adică statul. Cetatea ideală, zugrăvită de el, funcţionează ca un model pentru construcţia intimităţii sufletului. Sufletul individual este o cetate în miniatură. Cele trei caste alcătuitoare pentru statul său sunt următoarele: conducătorii filosofi, care întruchipează înţelepciunea, raţiunea; paznicii sau războinicii, ce se caracterizează prin curaj, voinţă, înflăcărare; demosul, căruia îi sunt specifice facultăţile apetente. Să observăm că cele trei grupe de trăsături caracteriale sunt secvenţe care trebuie să caracterizeze fiecare individ în parte, fiecare suflet individual. Mai mult decât atât, clasele sunt împărţite după criterii naturale (gradul de înzestrare nativă), şi nu după criterii istorice sau sociopolitice. La baza acestei diferenţieri stă un criteriu constitutiv,

organic, determinat de constituţia sufletului şi a corpului. „A pune în acord – comentează I. Găvănescul – aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele fireşti, iată o mare, o genială idee de îndrăzneţ reformator social" (1907, p. 217). Platon doreşte să realizeze o joncţiune firească între posibilităţile naturale ale indivizilor care compun societatea şi interesele sociale, „de a nu hotărî rolul individului în stat după clase sau caste istorice, ci după categoriile naturale" (1907, p. 229). Trebuie să menţionăm şi că Platon sacrifică individul şi familia în favoarea statului: femeile sunt o proprietate comună a bărbaţilor, iar taţii copiilor sunt oarecum anonimi. De fapt, copiii nu-şi vor cunoaşte părinţii, deoarece vor fi încredinţaţi încă de mici unor internate de stat, unde funcţionarii publici se vor ocupa de ei.

În concepţia lui Platon, educaţia nu poate avea finalităţi sau obiective universale, nediferenţiate. Fiecare individ sau clasă socială pretinde un tratament separat, conform unei diviziuni a activităţilor şi unei întrupări a potenţialurilor (principiul *oikeiopragiei*). Platon este mai puţin interesat de educaţia sclavilor şi a oamenilor liberi (avansează chiar ideea suprimării copiilor slabi, diformi, cu malformaţii congenitale). El se îngrijeşte să pună temeiurile educaţiei paznicilor şi a magistraţilor. Pentru aceştia, sunt vizate două mari laturi ale educaţiei: educaţia intelectuală şi educaţia fizică. Educaţia intelectuală se va realiza prin intermediul aşa-numitei Arte a Muzelor (artele în înţelesul modern, dar şi ştiinţele, meşteşugurile, ocupaţiile artizanale). Nu este admisă însă orice artă. Platon îi admonestează pe acei artişti care zugrăvesc pasiunile, dizarmoniile, frământările sufleteşti. Arta aleasă pentru a face educaţie trebuie să tonifieze, să întărească pornirile apolinice, şi nu pe cele dionisiace. Se dau sugestii în legătură cu alegerea miturilor (zeii nu trebuie să apară ca având defecte omeneşti), cu folosirea limbajului în povestiri. Redăm câteva citate care atestă această grijă: „Mai întâi, deci, pe cât se pare, trebuie să-i supraveghem pe alcătuitorii de mituri. Dacă ei compun un mit bun, să-l acceptăm, dacă nu, să-l respingem. Iar apoi, vom convinge dădacele şi mamele să povestească copiilor miturile acceptate şi să le plămădească sufletele cu ajutorul miturilor, mult mai mult decât trupurile cu ajutorul mâinilor..." (1986, p. 146); „Cred că tinerii noştri nu trebuie să se obişnuiască nici să facă pe smintiţii, în vorbe sau fapte. Smintiţii şi oamenii ticăloşi, bărbaţi sau femei, trebuie, desigur, cunoscuţi, dar ei nu trebuie înfăţişaţi pe scenă şi nici imitaţi" (p. 169); deoarece „copilul nu este în stare să deosebească ceea ce are tâlc de ceea ce nu are; ci lucrul întipărit în minte la vârsta aceea rămâne, de obicei, neşters şi neschimbat" (p. 148); „...unul dintre canoanele şi legile privitoare la zei pe care vor trebui să-l respecte cei ce grăiesc şi cei ce compun – anume că zeul nu este cauza tuturor lucrurilor, ci numai a celor bune" (p. 151); „Când cineva ar afirma aşa ceva despre zei (că au defecte, n.n.), ne vom mânia şi nu-i vom da cor poetului şi nici nu vom îngădui ca dascălii să folosească astfel de poveşti pentru educaţia copiilor, dacă paznicii urmează să devină oameni cu frică de cele sfinte şi divine – în cea mai mare măsură a posibilului pentru om" (p. 155).

---

**Activitate**

Comentaţi următorul citat din *Republica*:

„Dar oare nu ştii că începutul oricărui lucru este cel mai important, cu atât mai mult cu cât ai de-a face cu o fiinţă tânără şi fragedă? Căci atunci mai mult ca oricând se plămădeşte şi se aşază caracterul pe care ai dori să-l întipăreşti în fiecare dintre aceste fiinţe" (1986, p. 146).

---

Se poate spune că filosoful antic este oarecum restrictiv, atunci când preconizează alegerea genurilor artistice în funcţie de finalitatea lor. Poezia, dar şi ştiinţa vor renunţa

la dimensiunile „delirante" şi vor funcţiona ca propedeutici, ca mijlocitoare ale unor conţinuturi ele însele epurate de orice tentă iraţională. Ştiinţele se supun cenzurii scopului şi a funcţiei lor. A doua componentă a educaţiei, cea fizică, se va realiza cu ajutorul gimnasticii. Educaţia fizică trebuie să prevină îmbolnăvirile, să întărească organismul, să-l menţină în formă. Subliniem faptul că Platon recomandă ca gimnastica să se adreseze în primul rând sufletului şi apoi trupului. Educaţia fizică este un exerciţiu curativ şi recuperator pentru minte.

De mai multe ori se invocă ideea realizării unei educaţii plăcute, fără rigiditate sau încorsetări, „fiindcă omul liber nu trebuie să înveţe nimic cu de-a sila. Ostenelile trupeşti, venite cu de-a sila, nu fac nici un rău trupului, dar nici o învăţătură silnică nu rămâne în suflet". Şi mai departe: „Aşadar, preabunule, nu-i creşte cu de-a sila pe copii în învăţătură, ci învaţă-i prin joacă, pentru ca să fii în stare mai degrabă să vezi firea fiecăruia" (p. 341). Şi Părinţii Bisericii – mai târziu – vor face o caldă pledoarie pentru realizarea unui învăţământ cât mai plăcut şi mai apropiat de preocupările fireşti ale copiilor sau tinerilor.

Platon proclamă egalitatea sexelor în materie de educaţi, tinerele fete – cu excepţia curtezanelor – dispunând de forme de educaţie ca şi băieţii. În cetatea platoniciană fetele făceau gimnastică, înotau ca băieţii, erau chemate să apere cetatea în caz de război.

După opinia lui Compayré, *Republica* este o operă de pură imaginaţie, pe când dialogul *Legile* nu este decât un comentariu al realităţii: „Aici putem regăsi ceea ce a fost chiar sufletul lui Platon, anume grija constantă pentru o moralitate superioară" (1989, p. 27). Educaţia diferenţiată pe caste nu mai este invocată, ceea ce ne face să credem că preceptele prezentate sunt valabile pentru toţi copiii, indiferent de originea lor. Gândirea sa, în acest dialog, este mai pământească. Aflăm aici o definiţie interesantă dată educaţiei: „Buna educaţie este cea care dă corpului şi sufletului toată frumuseţea, toată perfecţiunea de care sunt capabile"; „...educaţia este disciplina bine gândită care, pe calea amuzamentului, conduce sufletul copilului să iubească ceea ce trebuie îndeplinit". În *Legile*, Platon ne face să credem că educaţia are ca obiectiv armonizarea raţiunii cu deprinderea şi cu trăirile sufleteşti. În această lucrare se susţine ideea realizării etapizate, pe vârste, a educaţiei, după cum urmează: între 3 şi 6 ani, educaţia se va face prin jocuri sau relatarea unor legende, mituri; de la 6 la 10 ani, se introduc exerciţiile de călărie şi trasul cu arcul; între 10 şi 13 ani, copilul este iniţiat în tainele scrisului şi cititului; de la 13 până la 16 ani, se desfăşoară instrucţia prin intermediul artei muzelor (matematici, dans, cânt); între 16 şi 20 de ani, tânărul îşi face pregătirea militară; perioada cuprinsă între 20 şi 30 de ani este dedicată pregătirii filosofice, pentru ca între 30 şi 35 de ani tânărul să-şi desăvârşească această competenţă; începând cu vârsta de 35 de ani, individul se va îndeletnici cu anumite sarcini de stat, pentru ca după vârsta de 50 de ani să poată ocupa efectiv funcţia de conducător al statului. Tot în acest dialog se dau indicii despre organizarea şi gestionarea educaţiei. Întregul sistem educativ este condus de un „ministru al educaţiei", unul dintre cei mai importanţi demnitari ai cetăţii, care asigura supravegherea întregii instruiri, atât pentru bărbaţi, cât şi pentru femei. El avea în subordine funcţionari care trebuiau să supravegheze gimnaziile şi şcolile, precum şi procesul de instrucţie.

Educaţia platoniciană presupune mai multe etape, într-o succesiune ascendentă, şi are statutul unei iniţieri. Ea nu constituie o simplă informare, ci un mod fertil de relaţionare între discipol şi maestru. „Legătura de la maestru la discipol va rămâne totdeauna, la antici, ceva de tipul legăturii de la iubitor la iubit: educaţia era, în principiu, mai puţin o învăţătură, o îndoctrinare tehnică, decât ansamblul de eforturi depuse de un matur plin de tandră solicitudine pentru a favoriza formarea unui tânăr arzând de dorinţa de a răspunde, de a se arăta demn de această iubire" (Marrou, 1997, p. 67). Interioritatea este

locul unde noi obţinem revelaţia valorii supreme, dar, pentru ca aceasta să se întâmple, trebuie să acceptăm şi o disciplină exterioară. Iniţierea nu are ca scop decât facilitarea în mod gradual a activităţii spirituale în căutarea binelui ideal, transcendent tuturor scopurilor empirice, obiect absolut al voinţei noastre. Or, această aspiraţie infinită se exprimă prin intermediul Dragostei (*cf.* Moreau, 1956, p. 33). Educaţia este o formă superioară de asigurare a continuităţii: dacă prin reproducere se realizează perpetuarea biologică, prin educaţie se avansează în domeniul valorilor în speranţa întăririi şi sporirii acestora. Simbolismul Dragostei este revelator pentru înţelegerea sensului educaţiei la Platon. Iubirea pedagogică reprezintă o fecunditate spirituală pe care tinerii trebuie să o găsească la „dascălul-amant": „ceea ce atrage este frumuseţea unui suflet bine dotat, şi nu a unui corp bine făcut; ea nu caută un comerţ carnal, ci o efuziune şi o comuniune a gândirii; ceea ce angajează sunt fructele înţelepciunii şi virtuţii, care, hrănind sufletul discipolilor, se propagă într-o posterioritate mult mai vastă decât cea a cărnii" (Moreau, 1956, p. 34). Opera educativă asigură umanităţii întregi o devenire durabilă şi infinită. Încetarea educaţiei echivalează cu aneantizarea şi moartea sigură.

---

**Temă obligatorie**

Faceţi o comparaţie între iubirea pedagogică, de tip platonician, şi iubirea creştină, cea a aproapelui.

---

## 2.3. Rezumat

Platon propune un prim sistem pedagogic în cadrul căruia educaţia capătă un caracter instituţional, statul având obligaţia să adune şi să reţină copiii în internate speciale. Filosoful minimalizează până la anulare funcţia educativă a familiei. Ideile sale pedagogice primesc o fundamentare filosofică şi pedagogică, prin interesul de a preciza anumite conţinuturi, etape şi metode de realizare a educaţiei. El avansează numeroase elemente utopice, nerealiste – exclude sclavii de la educaţie, cenzurează unele conţinuturi (poezia, miturile), sugerează suprimarea copiilor insuficient dezvoltaţi. La Platon, predomină educaţia intelectuală (realizată prin *arta muzelor*) şi educaţia fizică (bazată pe *gimnastică*). Prin exemplul personal, practica educaţională nu se reduce la un proces de predare, ci devine o iniţiere, o difuziune spirituală informală la care educatul trebuie să coparticipe.

---

**Temă obligatorie**

Realizaţi un comentariu personal, de două pagini, asupra mitului peşterii (vezi următorul paragraf, „Texte reprezentative"), expus de Platon în dialogul *Republica*.

*Sugestie*: se poate pleca de la interpretarea propusă de Martin Heidegger, în studiul „Doctrina lui Platon despre adevăr", din *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988, pp. 169-202; în pasajul de mai jos propunem cititorilor o sinteză, realizată de noi, a textului heideggerian.

După Heidegger, *esenţa formării* îşi află temeiul în *esenţa adevărului*. Adevărul (*a-letheia*) semnifică, la origini, *starea-de-neascundere*, ceea ce se află „la vedere", ceea ce a fost smuls prin luptă, ajungîndu-se la starea-de-neascundere dintr-o stare-de-ascundere. Privaţiunea faţă de „soarele" adevărului este starea care prefaţează istoria „formării", a paideii

de tip grecesc. Educaţia reprezintă o trecere de la un tip de adevăr la altul: de la *adevărul „speologic"*, indus de starea de întuneric unde umbrele par a fi lucrurile înseşi, la *adevărul heliocentric*, solar, cel care ţine de esenţa lucrurilor, de *eidos*. Educaţia este *poziţionare* corectă faţă de lucruri şi fapte. Mai bine zis *re-poziţionare*, trecerea de la poziţia incorectă la cea corectă.

În peşteră, omul se crede în posesia adevărului absolut. Insul nu poate bănui ce se poate afla în afara peşterii, care este cu adevărat realul. Nici măcar umbrele – esenţa lor – nu are cum să le cunoască. Pentru ca umbrele să fie perceptibile, acestea au nevoie de lumina care este cauza nevăzută a acestora. În interiorul peşterii, soarele rămâne invizibil şi, cu toate acestea, chiar şi umbrele se hrănesc din lumina lui. Cum să cunoască fiinţele închise în peşteră acest mecanism? Lucrurile reale, din afara peşterii, se arată în chip nemijlocit de la sine şi nu mai trec prin stadiul de umbre pentru a fi văzute. În acest mit, lucrurile care se văd sunt „copia" Ideilor. Doar Soarele reprezintă acel ceva (poate Dumnezeu) care face posibil şi vizibil toate Ideile. El este „imaginea" pentru Ideea tuturor Ideilor.

Trecerea din peşteră la lumina zilei şi revenirea de la lumină în peşteră cere de fiecare dată o *readaptare* a ochilor de la întuneric la lumină şi de la lumină la întuneric. De fiecare dată, ochii suferă o *tulburare*, dar de fiecare dată din motive opuse. Omul poate spori spiritual trecând de la o stare de neştiinţă de abia resimţită, de la falsa lume la una esenţială, veritabilă, chiar dacă nu este pregătit dintru început pentru această trecere. De altfel, fiinţa nici nu este la înălţimea a ceea ce este esenţial. O asemenea adaptare cere ca, mai întâi, sufletul în întregul său *să fie reorientat către direcţia fundamentală a năzuinţei sale*. Reorientarea priveşte natura umană şi, de aceea, se împlineşte în chiar temeiul esenţei sale. Aceasta înseamnă că acea atitudine *dătătoare de măsură*, care trebuie să ia naştere printr-o reorientare, trebuie dezvoltată pornind de la o relaţie ce se află deja la temeiul fiinţei umane şi care trebuie să devină un comportament stabil. Respectiva schimbare „îndreptătoare", aducătoare de sens, este numită de Platon *paideia*. *Paideia* ar însemna la origine acea *îndrumare (formare) a fiinţei de a se reorienta întotdeauna către esenţe*. *Paideia* constă în a-l face pe om liber şi ferm pentru statornicia netulburată a privirii care ajunge la esenţă. Formarea „în-formează" fiinţa, aduce fiinţa la o formă nouă, o pune într-un nou veşmânt, el însuşi aşteptând noi esenţe. Formarea este modelare, raportare la o viziune dătătoare de măsură. Formarea înseamnă a cultiva vederea, a pune în funcţiune o facultate „naturală" care nu se manifestă decât astfel. Vederea vede însă ceea ce poate fi văzut numai în măsura în care ochiul este „solar". Ochiul însuşi „luminează" şi se dăruieşte strălucirii, putând astfel să primească şi să perceapă ceea ce apare în chip strălucitor. *Educaţia înseamnă o potenţare, o lărgire a vizibilităţii*.

Platon respinge gândul că *paideia* înseamnă să torni simple cunoştinţe în sufletul nepregătit, ca într-un vas gol pe care-l avem la îndemână din întâmplare. Din contră, *veritabila formare cuprinde transformarea sufletului însuşi, strămutând mai întâi omul la locul esenţei sale şi apoi lăsându-l să se adapteze la acesta*. Educaţia înseamnă o trecere, o strămutare de esenţă a fiinţei, o aducere a ei la lumina veritabilă. *Ea este o re-înfiinţare, o fiinţare într-un nou fel*.

Mitul peşterii povesteşte de fapt istoria trecerii individului dintr-un loc al sălăşluirii la altul. Istoria schimbării se articulează în succesiunea a *patru sălăşluiri diferite*, având o gradaţie urcător-coborâtoare specifică.

Pe *prima treaptă*, oamenii trăiesc legaţi în peşteră şi sunt furaţi de ceea ce văd în prima instanţă. Ei cred că au în faţă nu umbre, ci adevărul curat.

Cea de *a doua treaptă* se referă la îndepărtarea legăturilor, la câştigarea unei libertăţi de mişcare. Oamenii sunt mai aproape de fiinţare. Cei care se mulţumeau cu umbrele lucrurilor au acum posibilitatea să contemple chiar lucrurile din spatele lor. Fac acest lucru? Nu prea. Ei cred că realitatea este cea cu care se obişnuiseră. Strălucirea focului, cu care ochiul nu este obişnuit, îl orbeşte pe cel eliberat. Orbirea îl împiedică să vadă focul însuşi şi să perceapă felul în care strălucirea sa cade asupra lucrurilor. Drept urmare, cel orbit nici nu are putinţa să înţeleagă că ceea ce văzuse până atunci fusese numai un joc de umbre. Ce-i

drept, cel eliberat vede acum altceva decât umbrele, dar vede totul într-un amestec indistinct. Omul care a fost eliberat de lanţurile ignoranţei continuă să greşească în aprecierea a „ceea ce este cu adevărat", pentru că îi lipseşte premisa aprecierii, adică libertatea asumată. Faptul că ei sunt eliberaţi de lanţuri reprezintă o eliberare. Dar nu e libertate efectivă, activă, de care se beneficiază.

*Treapta a treia* aduce mutaţia, ieşirea subiectului din mrejele întunericului şi părelniciei. Omul înaintează în spaţiul libertăţii. Lucrurile se arată în lapidaritatea şi certitudinea propriului lor aspect. Neascunsul devine acum dătător de măsură şi de autenticitate. Cu condiţia să te foloseşti de libertatea ta. Libertatea nu există decât dacă este o întoarcere către ceva. Libertate ca reorientare. Relatarea poveştii nu se opreşte, aşa cum s-ar crede, cu descrierea treptei recuperării individuale a adevărului. Dimpotrivă, adevărul pretinde o împărtăşire, o răspândire a acestuia către alţii.

*A patra treaptă* a mitului o constituie revenirea eliberatului în peşteră şi lupta care se dă aici între el şi prizonierii care se opun oricărei eliberări. Neascunsul nu numai că se lasă greu descoperit, răpit, dintr-o stare de neascundere, dar se lasă greu povestit, transmis, răspândit. Dobândirea prin luptă a neascunsului face parte din esenţa adevărului. Trecerile succesive de la întuneric la lumină şi invers, cu scopul de a capta adevărul în întregul lui, dă mărturie pentru setea spiritului uman de a accede către realitatea veritabilă. Dar sete rămân şi transmiterea şi sporirea a ceea ce cu greu s-a dezvăluit.

---

## 2.4. Texte reprezentative

Platon, 1986, *Republica*, în *Opere*, vol. V, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, traducere de Andrei Cornea, ediţie îngrijită de Constantin Noica şi Petru Creţia.

„«Ei, haide, ca şi când am spune poveşti şi stând în tihnă, să-i educăm cu închipuirea pe aceşti bărbaţi, aşa, ca într-o poveste!»

«E cazul!»

«Ce educaţie să le dăm? E greu de găsit vreuna mai bună decât cea găsită de multă vreme: gimnastica, cumva, pentru trupuri şi arta Muzelor pentru suflet.»

«Aşa este.»

«Dar oare nu vom începe să-i educăm mai înainte cu ajutorul artei Muzelor, decât cu cel al gimnasticii?»

«Cum de nu?»

«Socoteşti vorbele ca fiind ceva propriu artei Muzelor, nu?»

«Da.»

«Dar trebuie să facem educaţia prin intermediul ambelor tipuri, mai întâi însă, nu prin intermediul celor false?»

«Nu pricep ce spui.»

«Nu pricepi – am zis eu – că, mai întâi, vom istorisi copiilor mituri? Or, mitul, general vorbind, este o minciună, dar există în el şi lucruri adevărate. Aşadar, în educarea copiilor, ne folosim mai întâi de mituri şi mai apoi – de exerciţii fizice.»

«Chiar aşa.»

«Asta voiam să spun, susţinând că mai întâi ne folosim de arta Muzelor şi apoi de gimnastică.»

«E just ce spuneai.»

«Dar oare nu ştii că începutul oricărui lucru este cel mai important, cu atât mai mult cu cât ai de-a face cu o fiinţă tânără şi fragedă? Căci atunci, mai mult ca oricând, se plămădeşte şi se aşază caracterul pe care ai dori să-l întipăreşti în fiecare din aceste fiinţe.»

«Hotărât, aşa stau lucrurile!»

«Atunci oare vom îngădui cu uşurinţă să asculte copiii te miri ce mituri, plăsmuite de către te miri cine şi să-şi umple adesea sufletele cu opinii cu totul potrivnice acelor pe care socotim că ei trebuie să le aibă, atunci când vor fi oameni în toată firea?»

«Nu vom îngădui aşa ceva!»

«Mai întâi deci, pe cât se pare, trebuie să-i supraveghem pe alcătuitorii de mituri. Dacă ei compun un mit bun, să-l acceptăm, dacă nu, să-l respingem. Iar apoi vom convinge dădacele şi mamele să povestească copiilor miturile acceptate şi să le plămădească sufletele cu ajutorul miturilor, mult mai mult decât trupurile cu ajutorul mâinilor. Iar dintre miturile pe care ele le povestesc acum, multe trebuie alungate»" (pp. 145-147).

„Dar oare numai poeţilor trebuie să le prescriem şi să-i facem să arate în operele lor imaginea caracterului bun, sau altminteri să nu creeze pe la noi? Ori aşa ceva trebuie cerut şi de la ceilalţi artizani? Şi nu trebuie oare să-i oprim să arate caracterul urât, nesăbuit şi meschin, şi în imagini de animale, şi în clădiri sau în vreo altă lucrare, ori altminteri să nu poată să nu fie lăsaţi să lucreze pe la noi? Aceasta, pentru ca nu cumva paznicii, fiind crescuţi cu ajutorul imaginilor în urâciune, culegând şi păscând, ca într-o păşune rea, în fiece zi, câte puţin din întregul ei, să primească pe nesimţite un mare rău în sufletele lor. Ci trebuie ca ei să-i caute pe artizanii în stare, prin firea lor, să meargă pe urmele naturii frumosului şi a frumoasei ţinute, pentru ca, precum cei ce locuiesc într-un loc sănătos, tinerii să aibă folos din toate, de oriunde le-ar sosi ceva vederii şi auzului provenit de la lucruri frumoase, în felul unui vânt aducător de sănătate, suflând dinspre locuri bune; astfel, încă din copilărie, pe nesimţite, el să aducă asemănarea, prietenia şi înţelegerea cu vorbirea frumoasă" (p. 177).

„«Dar tinerii trebuie să capete şi o educaţie întemeiată pe gimnastică după cea întemeiată pe arta Muzelor.»

«Ei bine?»

«Da, ei trebuie şi în acest fel să fie educaţi, încă din copilărie. Lucrurile ar putea sta cam aşa, iată: eu nu cred că un corp vrednic ar putea produce, prin puterea sa proprie, şi un suflet bun; dimpotrivă, cred că un suflet bun poate produce, prin puterea sa, un trup cât se poate de bun. Tu cum crezi?»

«Tot aşa» – răspunse el" (p. 180).

„Atunci, când cineva ar îngădui muzicii să toarne şi să facă să curgă în sufletul său, prin urechi, ca prin gura cuptorului, acele armonii – despre care tocmai am vorbit – dulci, moleşitoare, de jale, şi dacă şi-ar petrece întreaga viaţă tot doinind şi lăsându-se şlefuit de cântare, acest om, dacă ar avea ceva înflăcărare sufletească într-însul, mai întâi ar muia-o ca pe fier şi ar face-o folositoare din nefolositoare şi dură. Dar dacă, continuând, nu s-ar opri, ci şi-ar fermeca sufletul cu acea muzică, tăria sa sufletească s-ar topi şi s-ar scurge, până ce el şi-ar topi toată puterea sa interioară şi ar tăia-o ca pe o coardă, din suflet, făcând-o să fie un «molatec luptător»" (p. 189).

„D. (Cartea a VII-a): «Mai departe – am zis – asemuieşte firea noastră în privinţa educaţiei şi a lipsei de educaţie cu următoarea întâmplare: iată mai mulţi oameni aflaţi într-o încăpere subpământeană, ca într-o peşteră, al cărei drum de intrare dă spre lumină, drum lung faţă de /lungimea/ întregului peşterii. În această încăpere ei se găsesc, încă din copilărie, cu picioarele şi grumazurile legate, astfel încât trebuie să stea locului şi să privească doar înainte, fără să poată să-şi rotească capetele din pricina legăturilor. Lumină le vine de sus şi de departe, de la un foc aprins înapoia lor; iar între foc şi oamenii legaţi, este un drum aşezat mai sus, de-a lungul căruia, iată, e zidit un mic perete, aşa cum este paravanul scamatorilor, pus dinaintea celor ce îl privesc, deasupra căruia îşi arată ei scamatoriile...».

«Văd» – spuse el.

«...Mai încearcă să vezi şi că, de-a lungul acestui perete, nişte oameni poartă felurite obiecte care depăşesc în înălţime zidul, mai poartă şi statui de oameni, ca şi alte făpturi de piatră sau lemn, lucrate în chipul cel mai divers. Iar dintre cei ce le poartă, unii, cum e şi firesc, scot sunete, alţii păstrează tăcerea.»

«Ciudată imagine şi ciudaţi sunt oamenii legaţi!»

«Sunt asemănători nouă – am spus. Căci crezi că astfel de oameni au văzut, mai întâi, din ei înşişi, cât şi din soţii lor, altceva decât umbrele care cad, aruncate de foc, pe zidul de dinaintea lor?»

«Cum ar putea vedea altceva – spuse el – dacă întreaga viaţă sunt siliţi să-şi ţină capetele nemişcate?»

«Dar ce ar putea vedea din obiectele purtate? Oare nu tot acelaşi lucru?»

«Bun, şi?»

«Iar dacă ei ar fi în stare să stea de vorbă unii cu alţii, nu crezi că oamenii noştri ar socoti că, numind aceste umbre, pe care le văd, ei numesc realitatea?»

«Necesar.»

«Şi ce-ar face dacă zidul de dinainte al închisorii ar avea un ecou? Când vreunul dintre cei ce trec ar emite vreun sunet, crezi că ei ar socoti emisiunea sunetului iscată fiind de altceva, în afara umbrei ce le trece pe dinainte?»

«Pe Zeus, – răspunse el – nu cred!»

«În general, deci – am spus eu – asemenea oameni nu ar putea lua drept adevăr decât umbrele lucrurilor.»

«E cu totul obligatoriu.»

«Priveşte acum în ce fel ar putea fi dezlegarea lor din lanţuri şi vindecarea de lipsa lor de minte, dacă aşa ceva le-ar sta în fire: atunci când vreunul dintre ei s-ar pomeni dezlegat şi silit, deodată, să se ridice, să-şi rotească grumazul, să umble şi să privească spre lumină, făcând el toate acestea, ar resimţi tot felul de dureri, iar din pricina strălucirii focului n-ar putea privi acele obiecte, ale căror umbre le văzuse mai înainte. Ce crezi că ar zice, dacă cineva i-ar spune că ceea ce văzuse mai înainte erau deşertăciuni, dar că acum se află mai aproape de ceea-ce-este şi că, întors către ceea-ce-este în mai mare măsură, vede mai conform cu adevărul? În plus, dacă, arătându-i-l pe fiecare dintre obiectele purtate, l-ar sili, prin întrebări, să răspundă ce anume este lucrul respectiv? Nu crezi că el s-ar putea afla în încurcătură şi că ar putea socoti că cele văzute mai înainte erau mai adevărate decât cele arătate acum?»

«Ba da.»

«Iar dacă l-ar sili să privească spre lumina însăşi, nu crezi că l-ar durea ochii şi că ar da fuga îndărăt, întorcându-se spre acele lucruri pe care poate să le vadă şi le-ar socoti pe acestea, în fapt, mai sigure decât cele arătate?»

«Chiar aşa!»

«Dar dacă cineva l-ar smulge cu forţa din locuinţa aceasta, ducându-l pe un suiş greu şi pieptiş, nedându-i drumul până ce nu l-ar fi tras la lumina soarelui, oare nu ar suferi şi nu s-ar mânia că e tras? Iar când ar ieşi la soare, nu i s-ar umple ochii de strălucire, astfel încât nu ar putea vedea nimic din lucrurile socotite acum adevărate?»

«N-ar putea, cel puţin îndată, să le vadă!» – grăi el.

«Cred că ar avea nevoie de obişnuinţă, dacă ar fi ca el să vadă lumea cea de sus. Iar mai întâi, el ar vedea mai lesne umbrele, după aceea oglindirile oamenilor şi ale celorlalte lucruri, apoi lucrurile ele însele. În continuare, i-ar fi mai uşor să privească în timpul nopţii ceea ce e pe cer şi cerul însuşi, privind deci lumina stelelor şi a lunii mai curând decât, în timpul zilei, soarele şi lumina sa»" (pp. 312-314).

„«Mai gândeşte-te şi la următorul aspect: dacă, iarăşi, acel om, coborând, s-ar aşeza în acelaşi scaun de unde a plecat, oare nu ar avea ochii plini de întunecime, sosind deodată dinspre lumea însorită?»

«Ba da» – zise.

«Iar dacă el ar trebui din nou ca, interpretând umbrele acelea, să se ia la întrecere cu oamenii ce au rămas totdeauna legaţi şi dacă ar trebui s-o facă chiar în clipa când nu vede bine, înainte de a-şi obişnui ochii, iar dacă acest timp cerut de reobişnuire nu ar fi cu totul scurt, oare nu ar da el prilej de râs? Şi nu s-ar spune despre el că, după ce s-a urcat, a revenit cu vederea coruptă şi că, deci, nici nu merită să încerci a sui? Iar pe cel ce încearcă să-i dezlege şi să-i conducă pe drum în sus, în caz că ei ar putea să pună mâinile pe el şi să-l ucidă, oare nu l-ar ucide?»

«Ba chiar aşa.»

«Iată, dragă Glaucon – am spus eu –, imaginea care trebuie în întregime pusă în legătură cu cele zise mai înainte: domeniul deschis vederii e asemănător cu locuinţa-închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcuşul şi contemplarea lumii de sus ca reprezentând suişul sufletului către locul inteligibilului, ai înţelege bine ceea ce eu nădăjduiam să spun, de vreme ce aşa ceva ai dorit să asculţi. Dacă nădejdea aceasta e îndreptăţită, Zeul o ştie.

Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, o dată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept şi frumos; ea zămisleşte în domeniul vizibil lumina şi pe domnul

acesteia, iar în domeniul inteligibil, chiar ea domnește, producând adevăr și intelect; și iarăși cred că cel ce voiește să facă ceva cugetat în viața privată sau în cea publică trebuie s-o contemple»" (pp. 315-316).

„«Dar dacă lumea ar avea minte, și-ar aminti că există două feluri de slăbire a vederii, provenind de la două feluri de pricini: o dată a celor ce vin de la lumină la întuneric, apoi a celor ce vin de la întuneric la lumină. Ar putea atunci gândi că același lucru se petrece și cu sufletul, atunci când l-ar vedea tulburat și incapabil să vadă ceva; n-ar trebui să râdă necugetat, ci s-ar cădea să cerceteze dacă nu cumva, venind sufletul de la o viață mai luminoasă, nu e pătruns de întuneric datorită neobișnuinței; sau dacă, dimpotrivă, sosind de la mai multă neștiință înspre o viață mai luminoasă, nu s-a umplut de o mai mare strălucire. Astfel, pe cel dintâi l-ar socoti fericit pentru ceea ce i s-a întâmplat și pentru ceea ce a trăit, în timp ce pe celălalt l-ar socoti vrednic de milă. Iar dacă totuși ar voi să râdă de acesta din urmă, ar fi mai puțin ridicol să râdă de el, decât de cel care sosește de sus, de la lumină.»

«Foarte corect ceea ce spui.»

«Așa ceva trebuie să cugetăm despre aceste suflete, dacă ideile noastre sunt adevărate. Și să nu socotim că educația este ceea ce unii pretind că ea este: într-adevăr, ei susțin că pot așeza știința într-un suflet în care ea nu se afla, ca și când ar da vedere ochilor orbi.»

«Da, ei susțin așa ceva.»

«Discuția noastră arată însă – am spus eu – că, după cum ochiul nu e în stare să se întoarcă spre strălucire dinspre întuneric, decât laolaltă cu întreg corpul, la fel această capacitate prezentă în sufletul fiecăruia, ca și organul prin care fiecare cunoaște trebuie să se răsucească împreună cu întreg sufletul dinspre tărâmul devenirii, până ce ar ajunge să privească la ceea-ce-este și la măreața lui strălucire. Binele pe aceasta o numim, nu?»

«Da.»

«Iată deci arta 'răsucirii'! Se pune problema în ce fel se va obține transformarea cea mai rapidă și mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a-i sădi simțul 'văzului', ci de a-l face să 'vadă' pe cel ce are acest simț, dar nu a fost crescut cum trebuie și nici nu privește unde ar trebui»" (pp. 316-317).

„[...] Prin urmare, fiecare, la rândul său, trebuie să coboare către locuința comună a celorlalți și trebuie să se obișnuiască a privi obscuritatea. Căci de îndată ce vă veți fi obișnuit cu ea, o veți vedea de nenumărate ori mai bine decât cei de acolo și veți ști ce este fiecare dintre umbre și a cui umbră este, fiindcă voi ați contemplat adevărul despre cele frumoase, drepte și bune. În acest fel, voi (ca și noi) veți dura cetatea în stare de trezie, iar nu de vis, așa cum sunt durate azi majoritatea cetăților, de către cei ce se luptă unii cu alții pentru niște umbre și se sfădesc pentru dreptul de a cârmui, ca și când acesta ar fi ceva însemnat. Adevărul este că cetatea în care cei meniți să conducă doresc cel mai puțin să conducă este, în chip necesar, cel mai bine și neînvrăjbit durată; iar cea în care cârmuitorii se poartă pe dos arată și pe dos decât prima" (pp. 319-320).

„Așadar este necesar ca spre cârmuire să nu se îndrepte cei ce o îndrăgesc. Căci altminterea cârmuitorii devin rivali în iubire și se luptă unii cu alții" (p. 320).

*

Platon, 1992, *Banchetul*, *apud* Ficino, *Asupra iubirii*, Editura de Vest, Timișoara, ediție îngrijită de Adriana Babeți, traducere de C. Papacostea.

„- Dacă găsești, acum, că Eros înseamnă de la natură dragoste către lucrul asupra căruia am convenit de mai multe ori înainte, atunci să nu te miri de explicație; eu și aici adopt același temei ca mai înainte: că firea muritoare se străduiește pe cât cu putință să existe de-a pururea, adică să devie nemuritoare. Și singurul mijloc ce-i stă la îndemână pentru aceasta este procreația. Datorită neîncetatelor nașteri se-nlocuiește ființa veche prin alta nouă, pe care prima o lasă în urma ei. De fapt, deși despre fiecare viețuitor se zice că trăiește și că-i pururea același, din copilărie până îmbătrânește, el nu rămâne identic sieși nici un moment, deși își păstrează numele. Se-nnoiește necontenit, cu toate că-și pierde mereu câte ceva: din păr, din carne, din oase, din sânge și, în urmă, corpul întreg.

Şi prefacerea n-atinge numai trupul, ci şi sufletul. Se schimbă apucăturile, caracterul, părerile, înclinările, plăcerile, mâhnirile, temerile, fiecare dintre acestea nu se menţine în clipa următoare, ci-n vreme ce unele dispar, apar altele. Dar lucrul cel mai ciudat este că se-ntâmplă aşa şi cunoştinţelor. Nu numai că sunt cunoştinţe care se nasc în noi, în vreme ce altele se pierd (căci şi-n această privinţă fiecare dintre noi nu-i niciodată acelaşi), dar chiar fiecare cunoştinţă în parte urmează acelaşi drum. Ceea ce se numeşte «a studia» nu are loc decât fiindcă se poate pierde o cunoştinţă. Uitarea este tocmai dispariţia unei cunoştinţe; iar «studiul», împlântând o întipărire nouă în locul celei care s-a dus, păstrează aşa de bine cunoaşterea, încât ni se pare că-i una şi aceeaşi. Astfel, se păstrează toată fiinţa muritoare: nu fiind mereu şi în totul identică sieşi, cum este existenţa divină, ci determinând fiinţa ce dispare ca îmbătrânită să lase în urmă-i alta nouă, cum a fost ea însăşi. Iată, Socrate, prin ce mijloc are parte un muritor de nemurire, în privinţa corpului şi în toate celelalte. Nemuritorul însă este într-altfel. Nu te mira deci dacă orice vieţuitor îşi preţuieşte firesc atât de mult odrasla proprie. Nemurirea – iată pricina pentru care orice vietate are în sine această grijă şi dragoste" (pp. 64-65).

*

Platon, 1983, *Phaidon*, în *Opere*, vol. IV, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, ediţie îngrijită şi traducere de Petru Creţia.

„Socrate: Într-adevăr, am considerat ca posibil ca un om care percepe un obiect prin văz, prin auz sau prin vreun alt simţ să conceapă mental, pornind de la el, o altă realitate, pe care o uitase, o realitate cu care obiectul sensibil, fie că îi seamănă, fie că nu, se află corelat. Astfel că, aşa cum spuneam, din două una: ori ne-am născut cu toţii ştiind acele lucruri şi continuăm să le ştim de-a lungul întregii noastre vieţi, ori aceia despre care spunem că învaţă nu fac altceva, în cursul vieţii, decât să-şi reamintească, iar «a învăţa» înseamnă «a-ţi reaminti»" (pp. 78-79).

„Socrate: Ci sufletul care nicicând n-a apucat să vadă adevărul nu va avea vreodată parte de omeneasca întruchipare. Într-adevăr, omul trebuie să se deschidă pentru ceea ce s-a numit «idee» şi, plecând de la mulţimea de simţiri, să ajungă la unitatea cuprinsă în actul judecării. Or, aceasta nu-i alta decât reamintirea lucrurilor pe care sufletul nostru le-a văzut cândva, pe vremea când, în tovărăşia unui zeu, abia de-şi arunca privirea spre cele pe care noi, în viaţa de acum, le socotim reale; ci ochii săi erau ţintiţi spre înalt, către realitatea cea adevărată. De aceea, pe bună dreptate, doar gândirii celui care îndrăgeşte înţelepciunea îi este dat să aibă aripi. Căci, pe cât îi e cu putinţă, ea se îndreaptă neîncetat cu ajutorul aducerii-aminte către acele lucruri prin care un zeu, tocmai pentru că le are în vedere, îşi dovedeşte firea lui zeiască. Iar omul care ştie să se folosească de acest soi de amintiri, dovedindu-se desăvârşit iniţiat în tainele desăvârşite, e singurul în stare să devină cu-adevărat desăvârşit. Însă, în timp ce el trăieşte desprins de toate câte-s poftite de omeneasca râvnă, nestăruind decât în preajma a ceea ce-i divin, cei mulţi, fără să înţeleagă că el e locuit de-un zeu, găsesc cu cale să îl mustre şi-l judecă precum pe un smintit" (p. 447).

*

Platon, 1978, *Cratylos*, în *Opere*, vol. III, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, traducere de Simina Noica, ediţie îngrijită de Petru Creţia.

„Socrate: Prin urmare, numele este un instrument dătător de învăţătură şi discriminator al naturii lucrurilor, aşa cum e suveica pentru ţesătură.

Hermogenes: Da.

Socrate: Iar suveica nu este ea un instrument de ţesut?

Hermogenes: Cum altfel?

Socrate: Cel ce ţese se va folosi deci, cum se cuvine, de suveică, iar «cum se cuvine» înseamnă potrivit ţesutului; iar cel ce dă învăţătură se va folosi cum se cuvine de cuvânt, «cum se cuvine» însemnând aci potrivit nevoii de transmitere a învăţăturii" (p. 258).

*

Platon, 1993, *Laches*, în *Dialoguri*, Editura Agora, Iaşi, ediţie îngrijită de Nicolae Râmbu.

„X: De altfel, mulţi tineri care au vreme şi care au avere trăiesc pe lângă mine şi găsesc o mare plăcere în a vedea cum încerc eu pe oameni; pe urmă, ei înşişi încearcă să mă imite şi se pun să încerce pe acei care îi întâlnesc; nu mă îndoiesc că găsesc un seceriş îmbelşugat, căci nu e lipsă de aceia care cred că ştiu tot, deşi nu ştiu nimic sau prea puţin. Toţi acei pe care ei îi dovedesc ca ignoranţi se leagă de mine, nu de ei, şi răspândesc vorba că e unul Socrate, un mare blestemat, care strică tineretul, iar când îi întrebi ce face Socrate sau ce predă, ei nu ştiu nimic, dar, ca să nu rămână cu gura închisă, îţi scot înainte aceste învinuiri banale, care se aduc de obicei filosofilor, că el cercetează ce se petrece în cer şi sub pământ, că nu crede în zei şi că face să izbândească pricinile rele; căci ei nu îndrăznesc să spună adevărul, anume că Socrate îi dă de gol, arătându-le că ei se prefac că ştiu, deşi nu ştiu nimic. Fiind ambiţioşi, neobosiţi şi numeroşi şi vorbind despre mine cu un plan hotărât de mai înainte şi cu o elocinţă destoinică să captiveze, ei v-au umplut de multă vreme urechile cu zvonurile cele mai perfide şi urmăresc fără răgaz sistemul lor de defăimare" (p. 94).

*

Platon, 1993, *Charmide*, în *Dialoguri*, Editura Agora, Iaşi, ediţie îngrijită de Nicolae Râmbu.

„Socrate: Dar poate că înţelepciunea, aşa cum ne-o închipuim noi ca ştiinţă a ştiinţei şi a neştiinţei, prezintă folosul că cel care o posedă învaţă mai uşor tot ce vrea să înveţe şi-şi înfăţişează lucrurile cu mai multă limpezime, cercetându-le în lumina ştiinţei. Poate că-i îngăduie să judece mai bine pe ceilalţi, după ceea ce a învăţat el însuşi, pe când cel care se apucă să judece fără înţelepciune va face acest lucru în chip slab şi puţin trainic. Nu astea ar fi foloasele pe care le avem de la înţelepciune? Iar când îi pretindem mai mult, nu ne facem oare despre ea o idee prea înaltă, căutând în ea ceea ce n-are?" (p. 145).

*

Platon, 1959, *Legile*, *apud Din istoria gândirii pedagogice universale*, *Antologie*, vol. I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Atenianul: Eu spun deci că, după concepţia mea, pentru ca cineva să devină un om de merit în orice ramură de activitate, este necesar ca, încă din copilărie, să se exercite pentru această activitate, distrându-se şi, în acelaşi timp, lucrând în mod serios în toate ramurile care ţin de activitatea în cauză. Astfel, de exemplu, pentru a fi un viitor bun agricultor sau constructor de case, e necesar ca în copilărie unii să construiască în joacă construcţii copilăreşti, alţii să practice o cultură agricolă oarecare; şi e necesar ca educatorii, fie ai unora sau ai celorlalţi, să le furnizeze mici instrumente care să fie imitaţia unor unelte autentice, după cum, de asemenea, e necesar să se înveţe în prealabil toate cunoştinţele care le vor fi necesare: viitorul dulgher se va distra măsurând şi folosind cumpăna; viitorul ostaş se va distra călărind sau practicând orice alt exerciţiu de acest fel; pe scurt, trebuie să ne dăm silinţa ca prin aceste distracţii să orientăm plăcerile şi dorinţele copiilor în direcţia a ceea ce le este necesar pentru a-şi atinge scopurile. Pe scurt, spunem că modul cel mai potrivit de educaţie este cel care va reuşi cel mai bine să conducă sufletul copilului prin joc, spre dragostea de profesie, în care, devenit om matur, va trebui să exceleze în tot ceea ce constituie perfecţiunea acestei profesii... Educaţia adevărată este cea care, încă din copilărie, e orientată către virtute şi care face pe un om să dorească şi să tindă a deveni un cetăţean desăvârşit, ştiind să comande cu dreptate şi, în acelaşi timp, să şi asculte. Acum, când prin această discuţie a fost scos în evidenţă ceea ce este cu adevărat educaţia, care, după cât îmi pare, este singura ce poate fi numită astfel şi, din contra, că educaţia care tinde la dobândirea averii sau la dezvoltarea forţei fizice sau la orice alt talent, fără să aibă nevoie de inteligenţă sau fără să fie justă, o astfel de educaţie este vulgară şi josnică, nedemnă de a fi numită educaţie..." (pp. 24-25).

# 3. Aristotel (384-322 î.Hr.)

**Repere biografice.** Aristotel, cel mai important discipol al lui Platon, s-a născut în Stagira în 383 î.Hr. Provenea dintr-o familie ce practica medicina din generaţie în generaţie. Petrece 18 sau 20 de ani în Akademia platoniciană. Când o părăseşte, la moartea marelui magistru, este pe deplin format. Pune bazele învăţământului peripatetic (din grecescul *peripatein*, a se plimba ; educaţia neformalizată, realizată în aer liber, în grădină) în instituţia creată de el şi numită *Liceul* (din grecescul *likeion*, pădurea lupilor). Această şcoală a fost un fel de universitate, unde cercetarea era completată cu predarea. Dimineaţa se ţineau cursuri pentru tineri, iar după-amiaza era deschisă unui public mai larg, asemenea universităţilor populare. Se pare că el a încredinţat conducerea şcolii tuturor profesorilor, prin rotaţie, anticipând o interesantă formulă de gestionare democratică. Aristotel conduce această şcoală timp de 12 ani, până la moartea lui Alexandru (323), după care este nevoit să plece din Atena. Este considerat unul dintre cei mai mari filosofi ai Antichităţii, deschizător de drumuri în cele mai variate direcţii (metafizică, logică, estetică, etică, politologie, ştiinţe ale naturii etc.). A fost profesorul lui Alexandru Macedon (între anii 343 şi 340). Se pare că, datorită educaţiei oferite lui Alexandru, Aristotel a avut una dintre cele mai mari influenţe asupra istoriei culturii. Principalele sale scrieri sunt : *Metafizica*, *Organon*, *Fizica*, *Politica*, *Poetica*, *Retorica*, *Etica eudemică*, *Etica nicomahică*, *Despre suflet* etc. Aproape toate ştiinţele îl invocă pe Aristotel ca precursor.

## 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Pentru Stagirit, materia reprezintă obiectul pasiv şi indeterminat al formelor, iar forma indică principiul activ, determinat, care face ca materia să treacă de la potenţă la act. Materia nu există în afara formei, după cum forma nu este decât formă a ceva, a unui anumit conţinut. Dialectica materie – formă va avea rezonanţe ideatice şi în plan pedagogic. Există, după Aristotel, o formă pură, originară, o raţiune „ce se gândeşte pe sine", identificată în divinitate, de unde emerge mişcarea, devenirea („primul motor"). El stabileşte patru cauze ale devenirii : materială, formală, eficientă şi finală. Crede că generalul poate fi regăsit în lucrurile individuale. Cunoaşterea de ordin ştiinţific porneşte de la percepţia senzorială, dar se ridică la o treaptă superioară, cea a generalului şi universalului. Experienţa imediată este necesară, dar nu şi suficientă. Facultatea raţională, care investighează adevărul ca adevăr, parcurge trei stadii de cunoaştere : cunoaşterea ştiinţifică, raţiunea intuitivă şi înţelepciunea filosofică. Facultatea care caută adevărul practic presupune două stadii ale sufletului : arta şi înţelepciunea practică. Aceste cinci tipuri de activitate constituie virtuţile intelectuale. Cunoaşterea de nivel înalt se supune unei axiomatici, unui set de principii ce trebuie să fie respectate de fiecare ştiinţă în parte. A întemeiat logica văzută ca ştiinţă a demonstraţiei, ca *organon*, explicitând teoria silogismului şi avansând principiile logice. Defineşte omul ca *zoon politikon*, ca fiinţă socială, ca entitate angajată social. În plan estetic inaugurează teoria artei ca *mimesis*, punând accentul pe funcţia purificatoare a artei (*catharsis*). În plan etic, Stagiritul crede că scopul vieţii este fericirea (*eudaimonia*). Suprema fericire se obţine în urma cugetării, a contemplării adevărului. Pentru a fi virtuos, nu este de ajuns să cunoşti binele (ca la Platon), ci să-l şi practici. Moralitatea rezidă în evitarea extremelor, prin căutarea căii de mijloc. Din punct de vedere politologic, Aristotel este adeptul unui stat unde se pot întrupa trei forme de guvernare : aristocraţia, monarhia şi democraţia, ce vor urmări interesul obştesc. Acestor forme li se opun trei forme degradante de conducere, când un singur conducător (tirania), câţiva

membri ai societăţii (oligarhia) sau toţi (timocraţia) pun interesele particulare mai presus decât cele ale statului.

---

**Temă de reflecţie**

Identificaţi virtuţile active ale modelului educaţional, ale „formei" ce poate „informa", adică activa într-un anumit fel materia constituită din datul educaţional (copilul cu zestrea sa genetică).

---

## 3.2. Concepţia pedagogică

Aristotel şi-a petrecut viaţa mai mult cu învăţământul decât cu cercetarea. În concepţia lui Hummel (1994, p. 37), el este prototipul profesorului. Opera transmisă peste veacuri este o operă scrisă şi predată. Maniera didactică poate fi detectată în toate lucrările.

În ideile sale pedagogice, Aristotel se prezintă ca fiind exponentul punctului de vedere atenian asupra vieţii, făcând apologia echilibrului dintre raţiune şi suflet. Din nefericire, tratatul său despre educaţie (*Peri Paideias*) s-a pierdut. Reflecţiile sale despre educaţie au fost preluate în importante opere, dar cu alte obiective decât cele strict educative. Şi în plan pedagogic, filosoful din Stagira se va deosebi de punctele de vedere ale lui Platon. De pildă, cu toate că este de acord cu educaţia publică, el nu va accepta ideea abandonării copiilor de către familie unor instituţii ale statului. Copiii vor fi integraţi în şcolile publice începând cu vârsta de şapte ani. Aristotel sugerează ideea că ceea ce nu poate face legea va face familia şi ceea ce nu îndeplineşte statul va prelua ca sarcină familia, întrucât aceasta poate veghea şi stăpâni mai îndeaproape pornirile particulare ale copiilor.

Este adeptul dezvoltării progresive a naturii umane. Celor trei trepte ale dezvoltării „sufletului" (corporalitate, sensibilitate şi inteligibilitate) le sunt necesare tratamente diferite, realizate progresiv prin exerciţii şi studii compatibile cu puterea particulară de absorbţie.

---

**Activitate**

Scopul educaţiei rezidă, aşa cum se exprimă Aristotel în *Politica*, în a-l face pe om să iubească ceea ce este demn de a fi iubit şi să urască ceea ce trebuie urât. Comentaţi acest crez pedagogic.

---

În *Liceul* pe care îl înfiinţează, pe un loc central se află studierea ştiinţelor naturii. Pentru aceasta, el a înfiinţat o grădină zoologică, o bibliotecă bine dotată şi un „muzeu" de ştiinţe naturale, pentru care Alexandru Macedon, fostul său elev, îi trimitea mostre de plante şi de animale, de negăsit în Grecia. Modalitatea de a realiza educaţia derivă din concepţia sa cu privire la sorgintea şi căile cunoaşterii. Se ştie că, pentru Aristotel, universalul se află în lucruri. Adevărul se poate deduce în urma experienţei directe cu obiectele. Drept urmare, şi educaţia trebuie să se conformeze acestui principiu. În timp ce în Akademia lui Platon se studiau cu predilecţie filosofia şi matematicile, în noua instituţie creată de Aristotel filosofia era completată cu teme de biologie sau cu cunoştinţe ce ţin de alte ştiinţe ale naturii. Alături de studierea ştiinţelor naturii, Aristotel recomandă studiul gramaticii, gimnastica şi muzica. Cititul, scrisul şi gramatica sunt necesare în îndeletnicirile de zi cu zi (comerţ, dobândirea de alte cunoştinţe). Gimnastica stimulează dezvoltarea fizică şi o atitudine plină de curaj. Muzica asigură petrecerea plăcută a timpului liber, dar în acelaşi timp purifică sufletul de pasiuni şi cultivă capacitatea de valorizare a lucrurilor frumoase. Nu este neglijată formarea morală, după cum lasă să se întrevadă unele idei din *Etica nicomahică*.

În lucrarea *Despre suflet* (1969, p. 52), Aristotel ne propune o teorie psihologică ce explică unele dintre preceptele sale pedagogice. Sufletul, în opinia lui, se defineşte prin simţire, gândire şi mişcare. Voinţa şi stările apetente sunt puse şi ele în discuţie, întrucât „unde există simţire există şi durere, ca şi plăcere, iar unde sunt acestea e necesar să existe şi dorinţa" (*ibidem*). Fiecare existenţă este rodul interferenţei dintre materie şi formă, aceasta din urmă având un rol activ. „După cum mâna este unealta uneltelor, tot aşa şi intelectul este forma formelor, pe când senzaţia este forma lucrurilor percepute" (*ibidem*, p. 97). Iată cum comentează Bogdan Suchodolschi rolul dialecticii materie – formă în educaţie: „Aristotel a făcut o distincţie care a căpătat o mare însemnătate în istoria filosofiei, distincţia între materie şi formă. Materia – potrivit concepţiei sale – este pasivă, schimbătoare, neutră; forma este activă, durabilă şi conferă un aspect definit calitativ. «Forma» omului este activitatea, o activitate specifică. Nu aceea pe care o posedă cu acelaşi titlu plantele şi animalele, ci o activitate gândită. Această «formă» modelează «materia» şi creează omul. Există deci «forma» fiecărui om şi sarcina educaţiei constă în faptul că ea trebuie să acţioneze asupra tuturor în acelaşi fel. Nu pornind de la «materie» se cuvine să se tindă către «forma» omului, ci dimpotrivă, trebuie modelată materia cu forţa acelei semnificaţii cuprinse în noţiunea de «formă» umană" (Suchodolschi, p. 13). La Aristotel primează *acţiunea*, respectiv capacitatea subiectului de a fi format prin propriile acte sau prin cele care vin din partea altora. Virtutea însăşi se poate învăţa, dar şi practica. „După cum cineva nu poate să înveţe să înoate decât în luptă cu valurile, tot astfel virtutea nu se poate realiza decât în activitatea desfăşurată în vârtejul vieţii." Nu este exclus nici actul originar, cel al divinităţii, concretizat în forma pură, lipsită de materie, o raţionalitate ce se gândeşte pe sine. „Despre cel ce învaţă pornind de la potenţă şi care dobândeşte ştiinţa de la cel ce se află în plin act şi îi predă, trebuie să afirmăm ori că nu suferă nici o afecţiune, cum am spus, ori că sunt feluri de schimbări: trecerea către stările de privaţie şi (dimpotrivă) trecerea spre dobândirea unui caracter şi spre menirea firească. Cea dintâi schimbare a fiinţei cu senzaţie provine de la procreator. De îndată ce se va naşte, fiinţa născută va avea oarecum percepere şi cunoaştere. Cât despre perceperea ca act, ea corespunde cu contemplarea activă" (Aristotel, 1969, p. 97).

Gânditorul grec distinge trei ipostaze ale sufletului uman: un suflet vegetativ, unul animal şi altul raţional. Sufletului vegetativ îi sunt caracteristice hrănirea şi procrearea; la sufletul animal se adaugă capacitatea de a avea senzaţii şi dorinţe, imaginaţie şi memorie; în cazul sufletului raţional apare gândirea care îl îndreaptă pe om spre adevăr şi care îl face nemuritor. Aceste trei calităţi ale sufletului se manifestă diferenţiat – la nivelul indivizilor luaţi izolaţi sau chiar vizaţi ca grupuri (de pildă, la sclavi predomină sufletul vegetativ, pe când la stăpânii lor se manifestă cu precădere sufletul raţional). Virtutea – scopul fundamental al devenirii omului prin educaţie – se obţine treptat, prin subordonarea şi dominarea sufletului vegetativ şi animal de către sufletul raţional. La virtute se ajunge prin evitarea extremelor, prin păstrarea căii de mijloc şi prin permanenta supraveghere a simţurilor de către partea raţională a sufletului. Să recunoaştem că această perspectivă, în esenţa ei, îşi păstrează actualitatea, atrăgându-ne atenţia, dincolo de limbajul deficitar din punctul de vedere al psihologiei moderne, asupra responsabilizării omului, prin raţiune, pentru gândurile şi faptele săvârşite.

---

**Temă de reflecţie**

Ce valoare pedagogică imprimaţi dumneavoastră „căii de mijloc", aceleia care evită excesele, extremele? Excesul este numai negativ? (Gândiţi-vă la copiii superdotaţi, de pildă, sau la comportamentele nonconformiste ale unor persoane etc.)

---

Aristotel ia în seamă şi virtuţile formative ale petrecerii timpului liber (*cf.* Mayer, 1966, p. 102). În timpul liber se pot revela conduite şi virtuţi nebănuite ale celor educaţi. Numai în momentele de răgaz omul poate contempla realităţi suprasensibile şi se dedă speculaţiei, meditând asupra sensurilor profunde ale existenţei şi devenind conştient de potenţele sale cele mai înalte. *Loisir*-ul este semnul libertăţii care înalţă spiritul.

În viziunea lui Aristotel, finalitatea educaţiei este totuna cu finalitatea pe care o are omul. Educaţia este necesară pentru că numai ea actualizează omul fericit, adică acel om care a ajuns, prin educaţie, de la starea de sălbăticie la cea de om desăvârşit. Omul fericit este un om al binelui şi al virtuţii, ajuns în acest stadiu datorită educaţiei.

## 3.3. Rezumat

Aristotel este adeptul unei educaţii pe etape şi diferenţiate în funcţie de dimensiunile şi caracteristicile „sufletului" persoanei educate. Scopul educaţiei constă în atingerea virtuţii, prin dominarea pasiunilor de către raţiune şi prin practicarea valorilor înalte. Gânditorul pune accentul asupra rolului activităţii şi al acţiunii personale a copilului în cunoaşterea realităţii. Alături de conţinuturi speculative, face loc disciplinelor realiste, introducând numeroase elemente de ştiinţe ale naturii. Aristotel este de părere că educaţia publică trebuie să se bazeze şi să se îmbine cu educaţia realizată în familie.

**Temă obligatorie**

Faceţi o paralelă (de o pagină) între concepţiile pedagogice ale lui Platon şi Aristotel, scoţând în evidenţă similitudinile şi punctele de divergenţă.

## 3.4. Texte reprezentative

Aristotel, 1988, *Etica nicomahică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, traducere de Stella Petricel.

**Cartea I**

„Dacă există un scop al actelor noastre pe care-l urmărim pentru el însuşi, iar pe celelalte numai în vederea acestuia, şi dacă nu orice lucru îl dorim în vederea a altceva (căci astfel s-ar merge înainte la nesfârşit, iar aspiraţia ne-ar fi vană şi inutilă), este evident că acest scop trebuie să fie binele, şi anume binele suprem. Într-adevăr, nu este oare şi pentru viaţă de o mare însemnătate cunoaşterea lui? Şi, posedând această cunoaştere, nu am nimeri mai bine, asemeni arcaşilor, ţinta a ceea ce trebuie să realizăm?" (pp. 7-8).

**Cartea a II-a**

„Aşadar, virtuţile nu apar în noi nici în mod natural, nici contra naturii, ci ne-am născut cu aptitudinea de a le primi, pentru a le perfecţiona prin deprindere. Mai mult încă, din înzestrarea noastră naturală, aducem cu noi mai întâi facultăţile, pe care ulterior le punem în act (lucru evident în ceea ce priveşte simţurile, căci nu pentru că am văzut de mai multe ori sau am auzit de mai multe ori am căpătat simţurile respective, ci, dimpotrivă, le folosim pentru că le avem şi nu le avem pentru că le-am folosit). Dar virtuţile le dobândim după ce mai întâi am depus o activitate, aşa cum se întâmplă şi în cazul artelor. Căci lucrurile pe care trebuie să le facem învăţând sunt cele pe care le învăţăm făcându-le: de exemplu, construind case, devii arhitect şi cântând la cithară devii cithared.

La fel, practicând dreptatea devii drept; practicând cumpătarea, cumpătat; practicând curajul, curajos". (p. 32).

„Virtutea este, aşadar, o dispoziţie habituală dobândită în mod voluntar, constând în măsura justă în raport cu noi, determinată de raţiune, şi anume în felul în care o determină posesorul înţelepciunii practice. Ea este calea de mijloc între două vicii, unul provocat de exces, celălalt de insuficienţă; căci, în timp ce unele vicii constau în excesul, altele în insuficienţa faţă de ceea ce se cuvine, atât în domeniul afectelor, cât şi în cel al actelor, virtutea găseşte şi alege măsura justă. De aceea prin esenţa ei şi prin conceptul care o defineşte, virtutea este o medietate; în raport însă cu binele suprem şi cu perfecţiunea, ea reprezintă punctul cel mai înalt" (pp. 41-42).

**Cartea a X-a**

„La toate acestea trebuie să adăugăm că un sistem de educaţie individual este superior unui sistem de educaţie universal (cum se întâmplă şi în medicină, unde regula generală că unui bolnav de febră îi priesc repausul şi dieta nu se potriveşte oricui; la fel, un maestru de pugilat nu recomandă, desigur, tuturor acelaşi stil de luptă). Trebuie să admitem deci că educaţia individuală este în măsură să distingă mai exact particularităţile proprii fiecăruia, fiecare găsind în ea ceea ce i se adaptează mai bine. Dar atât medicul, cât şi profesorul de gimnastică sau orice alt profesionist se vor ocupa cel mai bine de cazurile particulare dacă posedă cunoaşterea universalului, ştiind ce se potriveşte tuturor sau unei anumite categorii (căci, aşa cum se afirmă şi cum şi este în realitate, obiectul ştiinţelor îl constituie universalul). Fără îndoială însă, nimic nu împiedică pe cineva, chiar şi neiniţiat în ştiinţă, să se ocupe corect de un caz individual, dacă datorită experienţei observă cu atenţie fenomenele survenite într-un anumit caz; astfel, unii oameni trec drept excelenţi medici pentru ei înşişi în timp ce ar fi incapabili să aducă un remediu altcuiva. Nu e mai puţin adevărat însă că cel ce doreşte să devină un specialist sau un teoretician trebuie să se ridice până la universal, a cărui cunoaştere trebuie s-o dobândească cât mai mult posibil; căci, după cum am spus, universalul este obiectul ştiinţelor" (p. 263).

*

Aristotel, 1996, *Politica*, Editura Antet, Bucureşti.

„Nu s-ar putea deci tăgădui că educaţia copiilor trebuie să fie unul din obiectele de căpetenie ale grijii legiuitorului. Pretutindeni unde educaţia s-a nesocotit, statul a primit din pricina aceasta o lovitură funestă" (p. 157)

„Toate ştiinţele şi toate artele pretind, pentru a reuşi în ele, noţiuni prealabile, deprinderi anterioare. Tot aşa este, evident, şi cu deprinderea virtuţii. Întrucât statul întreg are unul şi acelaşi scop, educaţia trebuie în mod necesar să fie una şi aceeaşi pentru toţi membrii săi; de unde urmează că ea trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare, deşi sistemul cel din urmă este mai răspândit şi deşi astăzi oricine învaţă pe copiii săi acasă obiectele şi potrivit metodelor care îi plac. Cu toate acestea, ceea ce este comun trebuie să se înveţe în comun; şi este o eroare gravă să se creadă că fiecare cetăţean este stăpân pe sine; ei aparţin tot statului, pentru că toţi sunt elementele lui şi pentru că îngrijirile date părţilor trebuie să concorde cu îngrijirile date totului" (p. 158).

„Un punct evident este că educaţia, printre lucrurile folositoare, trebuie să le cuprindă pe acelea absolut necesare, însă ea nu trebuie să le cuprindă pe toate fără excepţie. Toate îndeletnicirile putând a se deosebi în liberale şi servile, tinerimea va învăţa, printre lucrurile utile, pe acelea ce nu vor tinde să facă meşteşugari din aceia care le practică. Se numesc îndeletniciri de meseriaşi toate îndeletnicirile, artă ori ştiinţă, care sunt cu totul inutile pentru a deprinde corpul, sufletul sau mintea unui om liber cu faptele virtuţii" (p. 158).

„Dacă munca şi repausul sunt amândouă necesare, cel din urmă este netăgăduit de preferat; dar trebuie a căuta cu mare grijă să-l umplem cum se cuvine. Negreşit, nu prin jocuri; căci ar însemna să facem din joc scopul însuşi al vieţii, lucru imposibil. Jocul este mai ales util în mijlocul lucrărilor. Omul care munceşte are nevoie de relaxare, iar jocul are numai scopul să relaxeze.

Munca aduce totdeauna osteneală şi încordare. Trebuie deci să putem chema la timp întrebuinţarea jocurilor ca un leac mânuitor. Mişcarea pe care ne-o dă jocul destinde spiritul şi-l odihneşte prin plăcerea pe care o dă" (p. 160).

„Se va recunoaşte fără greutate că nu trebuie să se facă un joc din instruirea ce se dă copiilor. Cineva nu se instruieşte jucându-se, iar studiul este întotdeauna anevoios. Adăugăm că timpul liber nu se cuvine nici copilăriei, nici vârstei care urmează după ea: lipsa de ocupaţie este capătul unei cariere, iar o fiinţă incompletă nu trebuie să se oprească câtuşi de puţin" (p. 164).

# 4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.)

**Repere biografice.** Se naşte în 35 d.Hr. la Calagurris, în Spania. Este profesor de retorică timp de două decenii la Roma, în timpul domniei împăratului Vespasian, perioadă în care acumulează o largă experienţă didactică ce va fi materializată în celebra lucrare *Institutio oratoria*. Este considerat primul profesor de retorică plătit de stat. A fost şi un mare avocat, dar a prevalat ca profesor în arta elocinţei. Mai târziu, va fi solicitat de împăratul Domiţian pentru a se ocupa de educaţia nepoţilor săi.

---

**Întrebare**

Consideraţi necesară pregătirea profesorului în arta oratoriei? De ce?

---

## 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lucrarea *Institutio oratoria*, cuprinzând 12 capitole, este un tratat de retorică unde pot fi găsite numeroase sugestii şi elemente de pedagogie (îndeosebi în capitolele I şi II). Luând distanţa cuvenită faţă de moravurile îndoielnice ale contemporanilor săi, el speră într-o ameliorare a vieţii morale şi culturale prin intermediul oratorilor. Aceştia trebuie să fie nu numai buni profesionişti în ştiinţa elocinţei, având totodată obligaţia să se constituie în exemple vii în ceea ce priveşte orizontul cultural şi integritatea morală. În opinia sa, arta elocinţei nu se separă de exersarea inteligenţei, încât ambele aveau să fie în atenţia formatorului. Pentru Quintilianus, oratoria se află într-o strânsă legătură cu înţelepciunea şi buna purtare. Oratoria fără caracter însemna o simplă formă de manipulare şi o unealtă pentru a deforma conştiinţe. Exemplaritatea caracterului este o premisă necesară pentru arta sau ştiinţa vorbirii şi exprimării în public. Formarea profesională, în opinia lui Quintilianus, este predeterminată de antecedente etice.

## 4.2. Concepţia pedagogică

Primul capitol al lucrării invocate (care, în ansamblul ei, are un conţinut metodic) este un fel de mic tratat de pedagogie generală, cu aplicabilitate la toţi copiii, indiferent de profilul meseriei pe care o vor urma. Nu natura este de vină în traseul defectuos al unui individ, ci cultura şi educaţia deficitare pe care le primeşte din partea celorlalţi. Quintilianus nu militează pentru cultura enciclopedică, pentru formarea doctă, ci pentru vorbirea şi

exprimarea ireproşabile. Scopul educaţiei îl constituie formarea unui bun orator. S-ar părea că acest scop este limitativ, dar, dacă avem în vedere modalităţile de formare a oratorului şi perspectiva pluridisciplinară a instruirii acestuia, ne vom schimba judecata avansată în pripă. Primele impresii dobândite de copil îl vor influenţa pentru toată viaţa, întrucât „vasele noi conservă izul primelor licori turnate în ele, iar lâna, o dată vopsită, nu-şi va mai dobândi albeaţa primară". Studiile trebuie să înceapă la momentul potrivit, în consens cu înclinaţiile elevului. Încă de la vârsta de 7 ani, copilul trebuie trimis la şcoala publică. Autorul este de acord cu educaţia publică, cea care-l scoate pe copil dintre „pereţii casei", şi mai puţin cu învăţământul privat. Se avansează astfel multe norme care-l privesc pe educator. Quintilianus pretinde din partea profesorului o bună cunoaştere a profilului individual al copilului, tratându-l în conformitate cu trăsăturile proprii. Profesorului i se pretinde un comportament ireproşabil, devenind un model de conduită pentru cei din jur. Substituindu-l într-o anumită măsură pe părinte, dascălul îşi va adapta conduita după profilul şi nevoile elevului, fără a-i impune ceva sau a-l abrutiza.

Lucrarea avansează norme interesante cu privire la deprinderea de către copii a scrisului, cititului şi socotitului. Astfel, se recomandă utilizarea literelor săpate în lemn şi recurgerea la joc în învăţarea cititului. Scrierea este sugerată a se exersa pe tăbliţe de lemn. Ca şi alţi contemporani ai săi, Quintilianus distinge studiul gramaticii de studiul retoricii. Gramatica se împărţea în două diviziuni: arta de a vorbi corect şi explicaţia poeţilor. La acestea se adaugă exerciţiile de compoziţie, de povestire şi de discutare teoretică a regulilor gramaticale. Nu trebuie să ne închipuim că autorul pledează numai pentru forma de exprimare, neglijând bogăţia conţinuturilor transmise. El manifestă un interes aparte pentru studiul simultan al disciplinelor şi pentru formarea enciclopedică. Sunt trecute în revistă operele marilor oratori, istorici sau filosofi. Geometria, muzica şi filosofia nu lipsesc din programul său de formare. Acestea erau considerate a fi, printre altele, şi căi de a ajunge la o solidă educaţie oratorică. Filosofia, care cuprindea dialectica şi logica, fizica, dar şi ştiinţele naturii furnizează viitorului orator idei ce se vor constitui în ansambluri explicative coerente formând miezul discursurilor posibile. Geometria obişnuieşte spiritul să discearnă adevărul de falsitate, imprimându-i gustul pentru detaliu. Muzica pregăteşte elocinţa, dându-i armonia şi simţul măsurii. Se insistă, de asemenea, pe stimularea memoriei prin diverse procedee mnemotehnice. Chiar dacă retorica este considerată de el „floarea tuturor ştiinţelor", drumul spre aceasta trece prin numeroase discipline ce conţin ele înseşi substanţiali parametri informativi şi formativi.

Autorul invocă unele principii metodice valabile şi astăzi: să nu dăm copilului mai mult decât poate să primească (principiul accesibilităţii); profesorul să se comporte cu copilul asemenea unui tată (cerinţa comunicării şi comuniunii afective); nimic nu este lipsit de importanţă în materie de educaţie (principiul respectării particularităţilor individuale); totul se învaţă la un moment dat (principiul respectării particularităţilor de vârstă); să învăţăm împreună, şi nu departe de lume, ceea ce trebuie să se practice în mijlocul celor mulţi (principiul învăţării prin acţiune) etc.

---

**Activitate**

Faceţi câteva aprecieri legate de actualitatea principiilor didactice amintite mai sus şi preţuite de Quintilianus.

---

## 4.3. Rezumat

Quintilianus este un pedagog-practician care, invocând o metodică a formării bunului orator, construieşte o pedagogie implicită cu bogate nuanţe şi deschideri pragmatice. El aduce numeroase argumente în favoarea solidarităţii dintre succesul profesional şi trăsăturile de caracter, pledând pentru oratorul cultivat, dar şi cu o ţinută etică ireproşabilă. Avansează o serie de reguli metodice şi principii didactice care-şi menţin valabilitatea şi în prezent. Se arată favorabil educaţiei în comun, în instituţiile statului.

## 4.4. Texte reprezentative

Quintilian, 1974, *Arta oratorică*, Editura Minerva, Bucureşti.

„Înainte de toate, limbajul doicilor să nu fie defectuos; Chrisip a pretins ca ele să fie iniţiate în filosofie, dacă este posibil; în orice caz, a susţinut să alegem pe cele mai bune cu putinţă. Fără îndoială, în alegerea lor primul criteriu este cel moral; totuşi să vorbească şi corect. Pe ele le va auzi vorbind mai întâi copilul, cuvintele lor se va sili el să le redea prin imitare, şi suntem foarte mult înclinaţi din natură să păstrăm cele învăţate în anii fragezi..." (p. 12).

„Referitor la pedagogi, adaug următorul lucru: ori să fie cu adevărat învăţaţi – şi aceasta aş vrea să fie prima grijă –, ori să fie conştienţi că nu sunt învăţaţi. Nu există pacoste mai mare decât acei pedagogi care, depăşind cu puţin cunoştinţele elementare, şi-au format o convingere falsă despre ştiinţa lor. Căci se consideră jigniţi să nu se ocupe de învăţătură şi, ca în virtutea unui drept ce le conferă autoritate, acest soi de oameni, de obicei îngâmfaţi, devin autoritari şi uneori cruzi şi transmit altora propria lor prostie" (pp. 13-14).

„Dacă i se pare cuiva că pretind mult, să aibă în vedere că este vorba de a forma un orator, lucru foarte greu, şi că, chiar dacă educaţia lui nu va prezenta nici o lipsă, rămân încă mai multe şi mai grele îndatoriri; căci este nevoie de studiu continuu, de profesorii cei mai de seamă şi de cele mai variate cunoştinţe. Iată de ce eu trebuie să recomand desăvârşire în toate; dacă cineva se va simţi împovărat, aceasta se va datora nu metodei mele, ci nepregătirii pedagogului" (p. 14).

„Prefer ca copilul să înceapă cu limba greacă, fiindcă latina, care este folosită de cei mai mulţi, şi-o va însuşi chiar de nu am vrea noi; în acelaşi timp, el trebuie iniţiat mai întâi în disciplinele greceşti, de la care au provenit şi ale noastre" (p. 15).

„...Oricât de puţine foloase îi va aduce prima perioadă de viaţă, copilul va învăţa totuşi unele lucruri mai importante, chiar în anul acela în care ar fi învăţat numai lucruri mai mărunte. Acest plus, adăugat an de an, sporeşte totalul şi timpul câştigat în copilărie. Acelaşi precept să fie aplicat şi pentru anii următori: ceea ce fiecare trebuie să înveţe, să nu înceapă a învăţa târziu. Aşadar, să nu pierdem primii ani, mai ales că începuturile învăţăturii se bazează numai pe memorie, care la cei mici nu numai că există, ci e chiar însuşirea cea mai tenace" (p. 17).

„Învăţătura să se facă sub formă de joc; să i se pună întrebări; să fie lăudat; niciodată să nu se bucure că nu a făcut ceva. Uneori, când el nu vrea, să ne ocupăm de altul, pe care să-l invidieze. Să se ia la întrecere din când în când şi mai adeseori să creadă că este victorios; să fie stimulat chiar prin răsplăţi potrivite cu această vârstă" (pp. 17-18).

„Căci cuvântul profesorului nu este ca o cină, care ajunge mai puţin fiecăruia, dacă sunt mai mulţi, ci este aidoma soarelui, care dăruieşte tuturor la fel de multă lumină şi căldură" (p. 28).

„Înainte de toate, viitorul orator, menit să trăiască în mijlocul unei foarte mari mulţimi de oameni şi în plină lumină a vieţii publice, trebuie să se obişnuiască încă de tânăr să nu se teamă de oameni şi să nu se ofilească în acea trăire singuratică şi, ca să zic aşa, retrasă în umbră. Mintea trebuie ţinută mereu trează şi în continuă atenţie; într-o izolare de genul acesta, ea lâncezeşte şi capătă rugină, ca orice obiect pus la întuneric, ori, dimpotrivă, se umflă de o încredere în sine deşartă; căci e firesc să îşi atribuie prea mult cine nu se compară cu nimeni. Mai târziu, când vine vremea să îşi arate cunoştinţele, îl orbeşte lumina soarelui; se teme de tot, căci totul e nou, deoarece a învăţat în singurătate ceea ce trebuie să practice între mulţi" (pp. 29-30).

„Căci, după cum vasele mici, strâmte la gură, resping lichidul când este turnat prea mult dintr-o dată, dar se umplu dacă pătrunde pe îndelete, cum am zice picătură cu picătură, tot aşa trebuie văzut cât pot prinde minţile copiilor" (p. 31).

„Înclinarea spre joc a copiilor nu îmi displace; este şi aceasta un semn de vioiciune; şi nu aş putea spera ca un copil trist şi veşnic abătut să arate interes pentru studii, de vreme ce el rămâne rece tocmai la această manifestare năvalnică, cea mai firească vârstei copilăriei.

Aceste destinderi să aibă totuşi o măsură, pentru ca nu cumva, lipsindu-l de ele, copilul să urască învăţătura ori, prelungindu-le, să prindă gust de trândăvie" (p. 35).

„De aceea, trebuie să avem acum o mai mare grijă ca moralitatea ireproşabilă a profesorului să constituie o garanţie contra oricărei vătămări, pentru cei mai fără experienţă, iar pe cei mai violenţi în porniri seriozitatea lui să-i ţină departe de orice abatere. Nu este însă suficient ca profesorul să dea exemplu de stăpânire de sine, ci, prin severitatea disciplinei, să ţină în frâu moravurile tinerilor reuniţi în jurul lui. Înainte de toate, să aibă sentimente părinteşti faţă de elevi şi să se considere locţiitorul acelora care i-au încredinţat copiii. Să nu aibă vicii şi să nu le tolereze. Austeritatea lui să nu fie morocănoasă, blândeţea să nu fie familiaritate, ca nu cumva prima să nască aversiune, iar a doua dispreţ. Să întreţină pe elevii săi cât mai mult cu sfaturi despre ceea ce este cinstit şi corect, căci cu cât îi va povăţui mai des, cu atât îi va pedepsi mai rar. Să nu treacă cu vederea nimic din ce trebuie îndreptat, dar să nu se înfurie niciodată. Să fie simplu în predare, muncitor, exigent, dar fără exagerare; să răspundă cu bunăvoinţă întrebărilor puse, să-i provoace el pe cei care nu-l întreabă. Când laudă expunerile elevilor să nu fie zgârcit, dar nici prea darnic în elogii, fiindcă prima atitudine naşte silă de muncă, a doua mulţumire de sine. În criticarea celor ce trebuie corectate să nu fie amar, să nu jignească, căci pe mulţi îi îndepărtează de învăţătură tocmai faptul că sunt certaţi pe un ton de ură. Să le declame zilnic ceva, chiar mai mult, pentru ca auditorii să ducă cu ei cuvintele lui. Căci, chiar dacă lectura le oferă destule exemple de imitat, graiul viu, cum se zice, hrăneşte mai din plin, şi îndeosebi acela al profesorului pe care elevii, bine crescuţi, desigur, îl iubesc şi îl respectă. Greu se poate reda prin cuvinte cât de plăcut e să imiţi pe acela pentru care ai simpatie" (pp. 131-132).

„...Expunerile făcute de profesorii savanţi sunt mult mai uşor de înţeles şi mai limpezi. Căci prima calitate a elocinţei este claritatea; şi, cu cât cineva are mai puţin talent, cu atât se sileşte să fie mai afectat şi mai umflat. E ca oamenii mărunţi de statură care se înalţă pe vârful degetelor; sau ca oamenii slabi care ameninţă toată vremea. Căci sunt convins că îngâmfarea, prostul-gust, preţiozitatea şi tot felul de afectări dau pe faţă nu forţa, ci neputinţa aceluia care le practică" (p. 136).

„Se consideră în general, şi pe bună dreptate, ca o calitate a profesorului notarea atentă a specificului inteligenţei copiilor ce i s-au încredinţat, precum şi cunoaşterea înclinării naturale a fiecăruia din ei. Căci, în această privinţă, există o varietate de necrezut; într-adevăr, diversitatea caracterelor e la fel de mare ca a corpurilor" (pp. 158-159).

„Căci două lucruri trebuie, îndeosebi, evitate: primul, să nu încerci ceea ce nu se poate face; al doilea, să nu schimbi pe cineva de la lucrul pe care-l face foarte bine la altul, pentru care e mai puţin potrivit" (p. 162).

„Şi atunci cu cât mai mare trebuie să fie grija profesorului pentru viitorul orator! Căci nu ajunge ca oratorul să vorbească concis, în termeni aleşi, sau cu vehemenţă; aşa cum pentru un

profesor de cânt nu ajunge dacă e neîntrecut numai în sunetele ascuţite, medii, grave sau chiar în nuanţări ; elocinţa, precum chitara, nu este perfectă decât dacă toate acordurile sunt în desăvârşită armonie, de la cel mai de jos, la cel mai de sus" (p. 162).

„...După cum datoria profesorilor este să înveţe pe elevi, tot aşa datoria elevilor este să se dovedească dornici de învăţătură ; una fără alta nu dă rezultat. După cum naşterea unui om e datorată celor doi părinţi şi după cum zadarnic ai împrăştia seminţele pe pământ, dacă nu le-ar încălzi la sânul său brazda din vreme pregătită, tot aşa elocinţa nu se poate dezvolta fără perfecta bună înţelegere dintre cel care transmite învăţătura şi cel care o primeşte" (p. 163).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema : ANTICHITATEA CLASICĂ

**Numele cursantului** _____

♦ Subiectul

1. **După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. **Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. **Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. **Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.**

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. **Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?**

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. **Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă ?**

7. **Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.**

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. **Găsesc** stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Găsesc** pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Găsesc** conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. **Găsesc** calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 2

# Pedagogia creştină (I)

1. Premise biblice ..... 44
2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos ..... 50

**Obiectivele unităţii de curs:**

- evidenţierea dimensiunii educative a religiei creştine;
- cunoaşterea premiselor moral-educative ale Vechiului Testament;
- recunoaşterea specificităţii şi interiorizarea modelului pedagogic al lui Iisus Hristos;
- valorizarea principalelor motive şi pilde educative din Sfintele Evanghelii;
- identificarea şi interpretarea celor mai reprezentative citate biblice cu conţinut educaţional.

© IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Premise biblice

În mai toate cărţile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii şi principii educative, expuse mai puţin sistematic, dar în contexte atât de elocvente şi cu o periodicitate atât de exactă încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înţelepciune cuprinsă în maximele acestor cărţi reprezintă o ipostază semnificativă a patrimoniului sapienţial al omenirii cu o valabilitate universală. Conform Cărţilor Sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educaţie îl joacă familia. „Păzeşte, fiule, povaţa tatălui tău şi nu lepăda îndemnul maicii tale. Leagă-le la inima ta, pururea atârnă-le de gâtul tău. Ele te vor conduce când vei vrea să mergi; în vremea somnului te vor păzi, iar când te vei deştepta vor grăi cu tine. Că povaţa este un sfeşnic bun şi legea o lumină, iar îndemnurile care dau învăţătură sunt calea vieţii" (*Pildele lui Solomon* 6, 20-22).

„Scopul major al educaţiei la vechii evrei era, pe de o parte, învăţarea Legii divine, iar pe de altă parte, supunerea faţă de această Lege, în sensul aplicării ei la viaţa de zi cu zi. Primul şi cel mai eficient factor educaţional a fost casa părintească, tatăl şi mama fiind cei dintâi dascăli ai copiilor lor" (Semen, 1997, p. 84). Familia are datoria nu numai de a asigura condiţiile materiale de dezvoltare a copiilor, ci şi obligaţia de cultivare spirituală a acestora, de împlinire a personalităţii. Presupoziţia conform căreia trăsăturile de personalitate nu sunt dobândite numai prin ereditate, ci sunt condiţionate de educaţie, este implicită şi întâlnită la tot pasul. A nu acorda asistenţa necesară pentru formarea copilului prin educaţie constituie o impietate faţă de Dumnezeu şi faţă de societate.

Scopul educaţiei rezidă în dobândirea înţelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile: „Fericit este omul care a aflat înţelepciunea şi bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul şi preţul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai preţioasă decât pietrele scumpe; nici un rău nu i se poate împotrivi şi e bine-cunoscută tuturor celor ce se apropie de ea; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea" (*Pildele* 3, 13, 14, 15). Înţelepciunea este condiţia atingerii virtuţii supreme, a intrării în împărăţia veşnică: „Înţelepciunea este luminată şi neînserată şi cei care o iubesc o văd uşor şi cei care o caută o găsesc. Ea iese în cale celor care o doresc şi li se arată ea, întâi... Începutul ei este pofta cea adevărată de învăţătură. Iar pofta de învăţătură are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adeverirea nemuririi. Şi nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu" (*Înţelepciunea lui Solomon* 6, 12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenţei semnificative dintre cel învăţat şi cel neînvăţat, asupra forţei sporitoare a înţelepciunii, dar şi a responsabilizării acesteia: „Nu se va învăţa cel care nu este isteţ; este isteţie care înmulţeşte amărăciunea. Ştiinţa celui înţelept se va înmulţi ca un potop, şi sfatul lui ca un izvor de viaţă. Cuvântul înţelept de-l va auzi cel ştiutor, îl va lăuda şi peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înţelepciunea prostului, şi ştiinţa nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioarele celor nebuni este învăţătura şi ca nişte cătuşe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învăţătura la cel înţelept şi ca brăţara în braţul drept" (*Sirah* 21, 13-14, 16, 20-21, 23).

Învăţătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate folosi atât în folosul omului, cât şi împotriva lui. Deşteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este completată de înţelepciune şi moralitate, degenerează în cele mai cumplite fărădelegi.

**Activitate**

Faceţi o paralelă între importanţa dobândirii înţelepciunii la Platon şi cea exprimată în cărţile Vechiului Testament.

Sfânta Scriptură dezaprobă pe părinţii care nu-şi instruiesc copiii: „Ruşine tatălui este fiul neînvăţat... Fiica înţeleaptă face bogat pe bărbatul său; iar cea fără de ruşine este de întristare celui ce a născut-o" (*Sirah* 22, 3-4). Părinţii sunt datori să dezvolte la copii virtuţile dreptăţii, bunăvoinţei şi păcii. Pacea se fundamentează pe iubirea reciprocă dintre oameni. Pacea pentru individ sau comunitate este de o deosebită importanţă: „Mai bună este o bucată de pâine uscată în pace, decât o casă plină cu carne de jertfe, dar cu vrajbă" (*Pildele* 17, 1). Combaterea leneviei şi apologia muncii sunt idei reiterate cu insistenţă. Starea de lenevie duce la dezagregarea firii umane. Celui care nu doreşte să muncească i se recomandă: „Nu da somn ochilor tăi, nici dormitare genelor tale... Du-te, leneşule, la furnică şi vezi munca ei şi prinde minte!... Sau mergi la albină şi vezi cât e de harnică şi ce lucrare iscusită săvârşeşte. Munca ei o folosesc spre sănătate şi regii şi oamenii de rând" (*Pildele* 6, 4, 6, 8). În general, lucrarea spiritului se va prelungi în activitatea pur materială, care va da forţă şi semnificaţie înţelepciunii dobândite. Nu se ajunge la desăvârşire decât printr-o prelungire a ideii bune în act bun şi drept.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menţionăm exemplul părinţilor, care trebuie să fie atenţi la consecvenţa dintre cuvânt şi faptă, apelând chiar la aprecierea prin mustrare, atunci când realitatea conduitelor o impune: „Mustră pe fiul tău şi el îţi va fi odihnă şi îţi va face plăcere sufletului tău" (*Pildele* 29, 17). Trebuie remarcat faptul că mustrarea are forţă educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparator, şi nu distructiv, incriminator. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită şi arătată cu înţelepciune, astfel încât prin mustrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situaţii aparte se invocă şi forţa „băţului", a bătăii atente, întrucât „Cine cruţă toiagul său îşi urăşte copilul, iar cel care îl iubeşte îl ceartă la vreme" (*Pildele* 13, 24). Acest precept, semnificat de la altitudinea pedagogiei contemporane, nu mai este de actualitate. Dacă îl raportăm la contextul istoric în care el a fost emis şi aplicat, atunci stipularea acestuia nu ne mai poate provoca mirarea sau consternarea. Vechiul Testament relevă faptul că la iudaici copilul era considerat un minunat dar al lui Dumnezeu şi, prin urmare, el trebuia preţuit. Dacă în lumea greacă se statornicise obiceiul ca acei copii diformi sau nedezvoltaţi să fie omorâţi sau abandonaţi, în noua ordine culturală nimănui nu-i era îngăduit să-şi abandoneze copiii, deoarece prezenţa lor era un semn al binecuvântării dumnezeieşti; copiii sunt „darul şi moştenirea Domnului", fapt pentru care „fericit este omul care-şi umple casa de copii" (*Psalmii* 126, 5). Copiii erau integraţi încă de mici în comunităţile religioase, participând la serviciile divine, având acelaşi statut spiritual ca şi adulţii, nefiind trataţi ca inferiori. De multe ori, copilul este văzut ca simbol al liniştii sufleteşti şi al păcii, la care adulţii trebuie să acceadă: „Mi-am smerit şi mi-am domolit sufletul meu, ca un prunc înţărcat de mama lui, ca răsplată a sufletului meu" (*Psalmii* 130, 2). Această idee va deveni un principiu programatic în Noul Testament, după cum vom vedea în secvenţa 2.

Principiile educaţiei în Vechiul Testament sunt foarte stricte, iar regulile stipulate comportă evidente dimensiuni punitive. Supunerea copiilor faţă de părinţi constituie una dintre

cele mai însemnate reguli ale Decalogului: „Cinsteşte pe tatăl tău şi pe mama ta, ca să-ţi fie bine şi să trăieşti ani mulţi pe pământul pe care Domnul Dumnezeul tău ţi-l va da ţie" (*Ieşirea* 20, 12). Unele dintre porunci nu pot da naştere decât la disconfort şi respingere din partea omului modern: „Cel ce va bate pe tată sau pe mamă să fie omorât... Cel ce va grăi de rău pe tatăl sau pe mama sa, acela să fie omorât... Iar de va fi şi altă vătămare, atunci să plătească suflet pentru suflet, ochi pentru ochi, dinte pentru dinte, mână pentru mână, picior pentru picior..." (*Ieşirea* 21, 15, 17, 23-24). Severitatea educaţiei era urmărită în mod programatic, întrucât inculcarea fricii de Dumnezeu constituia, în opinia evreilor, „începutul înţelepciunii" (*Pildele* 1, 7). Păstrarea acestor porunci constituia o garanţie a perpetuării poporului evreu, iar duritatea preceptelor pecetluia, într-un fel, reuşita dăinuirii lui peste veacuri. De aceea, schemele de conduită promovate în aceste scrieri se cer a fi relativizate la particularităţile istorice şi contextualizate cultural. Dacă ele nu mai sunt astăzi valabile, aceasta se întâmplă pentru că lumea s-a schimbat, iar realităţile sunt altele. În general, educaţia se înscrie pe făgaşul trasat de principiul restrictiv „ochi pentru ochi şi dinte pentru dinte" şi profunda înţelegere şi dragoste faţă de om prezente la profeţi.

Scopul educaţiei israelite îl constituia însuşirea poruncilor divine, transmise prin Moise, nu la modul pur teoretic, ci prin traducerea lor în fapte de viaţă. „Faptele deci precedă cuvintele în educaţia israelită, teoria nu era altceva decât urmarea practicii" (Semen, 1994, p. 16). Nu era neglijat însă aportul preoţilor în realizarea educaţiei. Preotul nu era numai un simplu coordonator al cultului religios, ci se ocupa şi cu educaţia copiilor sau a adulţilor. Preotul avea obligaţia de a „deosebi cele sfinte de cele nesfinte şi cele necurate de cele curate"; recomandarea era: „să învăţaţi pe fiii lui Israel toate legile, pe care le-a poruncit lor Domnul prin Moise" (*Leviticul* 10, 10-11).

Poruncile din Decalog au o puternică valoare morală. Chiar forma lor de exprimare comportă această dimensiune. O axiomă are valoare morală (şi) în măsura în care are o formă negativă. Din acest punct de vedere, poruncile nu prescriu, ci proscriu, interzic într-un mod foarte precis anumite acte: să nu ucizi, să nu fii desfrânat, să nu furi, să nu depui mărturii mincinoase, să nu râvneşti la bunurile aproapelui tău etc. Cele zece porunci i-au fost încredinţate de Dumnezeu lui Moise pe muntele Sinai. Aceste principii de bază ale monoteismului au fost însuşite şi de creştinism.

---

**Temă obligatorie**

Faceţi un comentariu (de două pagini), din perspectiva pedagogiei moderne, a Decalogului:

„Eu sunt Domnul Dumnezeul tău, Care te-a scos din pământul Egiptului şi din casa robiei. Să nu ai alţi dumnezei afară de Mine! Să nu-ţi faci chip cioplit şi nici un fel de asemănare a nici unui lucru din câte sunt în cer, sus, şi din câte sunt pe pământ, jos, şi din câte sunt în apele de sub pământ! Să nu te închini lor, nici să le slujeşti, că Eu, Domnul Dumnezeul tău, sunt un Dumnezeu zelos, care pedepsesc pe copii pentru vina părinţilor ce Mă urăsc pe Mine, până la al treilea şi al patrulea neam, Şi Mă milostivesc până la al miilea neam către cei ce Mă iubesc şi păzesc poruncile Mele. Să nu iei numele Domnului Dumnezeului tău în deşert, că nu va lăsa Domnul nepedepsit de cel ce ia în deşert numele Lui. Adu-ţi aminte de ziua odihnei, ca să o sfinţeşti. Lucrează şase zile şi-ţi fă în acelea toate treburile tale, Iar ziua a şaptea este odihna Domnului Dumnezeului tău: să nu faci în acea zi nici un lucru: nici tu, nici fiul tău, nici fiica ta, nici sluga ta, nici slujnica ta, nici boul tău, nici asinul tău, nici orice dobitoc al tău, nici străinul care rămâne la tine, Că în şase zile a făcut Domnul cerul şi pământul, marea şi toate cele ce sunt într-însele, iar în ziua a şaptea S-a odihnit. De aceea, a binecuvântat Domnul ziua a şaptea şi a sfinţit-o. Cinsteşte pe tatăl tău şi pe mama ta, ca să-ţi fie bine şi să trăieşti ani mulţi pe pământul pe care Domnul Dumnezeul tău ţi-l va da ţie. Să nu ucizi! Să nu fii desfrânat! Să nu furi! Să nu mărturiseşti

strâmb împotriva aproapelui tău! Să nu dorești casa aproapelui tău; să nu dorești femeia aproapelui tău, nici ogorul lui, nici sluga lui, nici slujnica lui, nici boul lui, nici asinul lui și nici unul din dobitoacele lui și nimic din câte are aproapele tău!" (*Ieșirea* 20, 2-17).

---

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvențe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim în *Leviticul*, *Numerii*, *Deuteronomul*, *Pildele lui Solomon*, *Psalmii*. Normele promulgate în *Leviticul* incumbă profunde dimensiuni morale și educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furați, să nu spuneți minciună și să nu înșele nimeni pe aproapele său. Să nu vă jurați strâmb pe numele Meu și să nu pângăriți numele cel sfânt al Dumnezeului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu nedreptățești pe aproapele și să nu-l jefuiești. Plata simbriașului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăiești de rău pe surd și înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeul tău. Să nu faceți nedreptate la judecată; să nu căutați la fața celui sărac și de fața celui puternic să nu te sfiești, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău și asupra vieții aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu dușmănești pe fratele tău în inima ta, dar să mustri pe aproapele tău, ca să nu porți păcatul lui. Să nu te răzbuni cu mâna ta și să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuți. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru" (*Leviticul* 19, 11-18). În general, *Pildele lui Solomon* pot fi interpretate și din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relații demne între oameni ce fac parte din categorii grupale diferite.

În *Psalmii*, de pildă, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă într-o formă aleasă modalitățile și străduințele credincioșilor de a atinge modelul perfect de conduită, cel impus de voința divină. Psalmodia, ca formă cântată (acompaniată) a ideilor, este mai aproape de sufletul credinciosului și are un impact mai puternic asupra vieții sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului și să înfrâneze pornirea către patimi; este tovarășul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care împacă pe cei ce-și poartă vrăjmășie.

Se insistă în *Psalmi* asupra relației dintre divinitate și om, precum și asupra statutului ființei umane, punându-se accent pe dependența omului față de Dumnezeu și pe perfectibilitatea ființei. Dumnezeu este asemenea unui părinte: „Cum se îndură un tată de fiii săi, așa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El" (*Psalmii* 69, 9). Omul este creat după chipul și înfățișarea lui Dumnezeu și el are un statut privilegiat, având o anumită demnitate existențială. De la Dumnezeu emerge orice normă de conduită. Spre El trebuie să ne îndreptăm privirea. El este modelul suprem; El este calea. „Căile Tale, Doamne, arată-mi, și cărările Tale mă învață. Îndreptează-mă spre adevărul Tău și mă învață... Bun și drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greșesc în cale. Îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învăța-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă și adevăr pentru cei ce caută așezământul Lui și mărturiile Lui" (*Psalmii* 24, 4-5, 9-11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creația Sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât și în cer. „Domnul mă paște și nimic nu-mi va lipsi. La loc de pășune, acolo m-a sălășluit; la apa odihnei m-a hrănit. Sufletul meu l-a întors, povățuitu-m-a pe căile dreptății, pentru numele Lui. Că de voi și umbla în mijlocul morții, nu mă voi teme de rele; că Tu cu mine ești... Și mila ta mă va urma în toate zilele vieții mele, ca să locuiesc în casa Domnului, întru lungime de zile" (*Psalmii* 22, 1-4, 7). Cel care păzește poruncile divine va fi răsplătit în Împărăția veșnică.

Raportul stabilit între Dumnezeu şi om este asemenea celui stabilit între magistru şi discipol, între dascăl şi novice; efectul pedagogic al *Psalmilor* rezidă în educarea moral-spirituală a omului, în întărirea voinţei sale de a se conforma exigenţelor divine.

## 1.1. Texte reprezentative

*Biblia sau Sfânta Scriptură*, Societatea Biblică Interconfesională din România, Tipărită sub îndrumarea şi cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române (text ce reproduce ediţia *Sfintei Scripturi* din 1982).

„1. Pildele lui Solomon, fiul lui David,
2. Folositoare pentru cunoaşterea înţelepciunii şi a stăpânirii de sine,
3. Pentru înţelegerea cuvintelor adânci, pentru dobândirea unei îndrumări bune, pentru dreptate, pentru dreapta judecată şi nepărtinire,
4. Pentru a prilejui celor fără gând rău o judecată isteaţă, omului tânăr cunoştinţă şi bună cugetare.
5. Să ia aminte cel înţelept şi îşi va spori ştiinţa, iar cel priceput va dobândi iscusinţa de a se purta,
6. Pătrunzând cu mintea pildele şi înţelesurile adânci, graiurile celor înţelepţi şi tâlcuirea lor nepătrunsă.
7. Frica de Dumnezeu este începutul înţelepciunii; cei fără minte dispreţuiesc înţelepciunea şi stăpânirea de sine.
8. Ascultă, fiul meu, învăţătura tatălui tău şi nu lepăda îndrumările maicii tale.
9. Căci ele sunt ca o cunună pe capul tău şi ca o salbă împrejurul gâtului tău" (*Pildele* 1).

„1. Fiul meu, de vei primi poveţele mele şi sfaturile mele de le vei păstra,
2. Plecându-ţi urechea la înţelepciune şi înclinând inima ta spre bună chibzuială,
3. Dacă vei chema prevederea şi spre buna-cugetare îţi vei îndrepta glasul tău,
4. Dacă o vei căuta întocmai ca pe argint şi o vei săpa ca şi pe o comoară,
5. Atunci vei pricepe temerea de Domnul şi vei dobândi cunoştinţa de Dumnezeu,
6. Căci Domnul dă înţelepciune; din gura Lui izvorăşte ştiinţa şi prevederea;
7. El păstrează mântuirea pentru oamenii cei drepţi; El este scut pentru cei ce umblă în calea desăvârşirii;
8. El păzeşte căile dreptăţii şi pe cărarea celor cuvioşi ai Lui stă de veghe.
9. Atunci tu vei înţelege dreptatea şi buna judecată, calea cea dreaptă şi toate potecile binelui.
10. Când înţelepciunea se va sui la inima ta şi ştiinţa va desfăta sufletul tău,
11. Când buna chibzuială va veghea peste tine şi înţelegerea te va păzi,
12. Atunci tu vei fi izbăvit de calea celui rău şi de omul care grăieşte minciună,
13. De cei ce părăsesc căile cele drepte, ca să umble pe drumuri întunecoase,
14. De cei ce se bucură când fac rău şi se veselesc când umblă pe poteci întortochiate,
15. Ale căror cărări sunt strâmbe şi rătăcesc pe căi piezişe.
16. Atunci tu vei scăpa de femeia care este a altuia, de străina ale cărei cuvinte sunt ademenitoare,
17. Care lasă pe tovarăşul ei din tinereţe şi uită de legământul Dumnezeului ei,
18. Căci ea se pleacă împreună cu casa ei spre moarte şi drumul ei duce în iad;
19. Nimeni din cei ce se duc la ea nu se mai întoarce şi nici unul nu mai află cărările vieţii.
20. Drept aceea mergi pe calea oamenilor celor buni şi păzeşte cărările celor drepţi,
21. Căci cei drepţi vor locui pământul şi cei fără de prihană vor sălăşlui pe el;
22. Iar cei fără de lege vor fi nimiciţi de pe pământ şi cei necredincioşi vor fi smulşi de pe el" (*Pildele* 2).

„1. Ascultaţi, fiilor, învăţătura tatălui şi luaţi aminte să cunoaşteţi buna chibzuială,
2. Căci eu vă dau învăţătură bună: Nu părăsiţi povaţa mea.
3. Căci şi eu am fost fecior la tatăl meu, singur, şi cu duioşie iubit la mama mea
4. Şi el mă învăţa şi-mi zicea: «Inima ta să păstreze cuvintele inimii mele, păzeşte poruncile mele şi vei fi viu.

5. Adună înţelepciune, dobândeşte pricepere! Nu le uita şi nu te depărta de la cuvintele gurii mele!
6. Nu o lepăda şi ea te va păzi; iubeşte-o şi ea va sta de veghe.
7. Iată începutul înţelepciunii: Agoniseşte înţelepciunea şi cu preţul a tot ce ai, capătă pricepere.
8. Preţuieşte-o mult şi ea te va înălţa; ea te va ridica în slăvi dacă o vei îmbrăţişa.
9. Ea va pune cunună de daruri pe capul tău şi te va împodobi cu diademă de mare cinste.
10. Ascultă, fiul meu şi primeşte cuvintele mele şi anii vieţii tale se vor înmulţi.
11. Eu te voi învăţa calea înţelepciunii şi te voi purta pe căile dreptăţii.
12. Când vei merge, paşii tăi nu vor şovăi şi, chiar de vei alerga, nu te vei poticni.
13. Ţine cu tărie învăţătura şi nu o părăsi, păzeşte-o căci ea este viaţa ta.
14. Nu apuca pe calea celor fără de lege şi nu păşi pe drumul celor răi.
15. Ocoleşte-o şi nu merge pe ea, treci pe alăturea şi du-te mai departe;
16. Căci ei nu dorm până nu făptuiesc rău şi nu-i mai prinde somnul până nu fac pe cineva să cadă.
17. Căci ei se hrănesc din pâine agonisită prin fărădelege şi beau vin dobândit prin asuprire.
18. Calea dreptilor e ca zarea dimineţii ce se măreşte mereu până se face ziua mare;
19. Iar calea celor fără de lege e ca întunericul şi ei nici nu bănuiesc de ce se pot împiedica.
20. Fiul meu, ia aminte la graiurile mele; la poveţele mele pleacă-ţi urechea ta!
21. Nu le scăpa din ochi, păstrează-le înlăuntrul inimii tale,
22. Căci ele sunt viaţă pentru cei ce le pun în faptă şi doctorie pentru tot trupul omenesc.
23. Păzeşte-ţi inima mai mult decât orice, căci din ea ţâşneşte viaţa.
24. Leapădă din gura ta orice cuvinte cu înţeles sucit, alungă de pe buzele tale viclenia.
25. Ochii tăi să privească drept înainte şi genele tale drept înainte să caute.
26. Fii cu luare aminte la calea picioarelor tale şi toate cărările tale să fie bine chibzuite.
27. Nu te abate nici la dreapta, nici la stânga, ţine piciorul tău departe de rău.
28. Căci cărările drepte le păzeşte Domnul, iar cele strâmbe sunt căi rele.
29. El va face drepte căile tale şi mergerea ta o va face să fie în pace...»" (*Pildele* 4, 1-29).

„1. Fiul înţelept ascultă de învăţătura tatălui său, iar cel batjocoritor nici de mustrare.
2. Din rodul gurii sale omul mănâncă binele; pofta celor vicleni este silnicia.
3. Cine îşi păzeşte gura îşi păzeşte sufletul său; cel ce deschide prea tare buzele o face spre pieirea lui" (*Pildele* 13).

„4. Limba dulce este pom al vieţii, iar limba vicleană zdrobeşte inima.
5. Nebunul nu ia în seamă învăţătura tatălui său, iar cine trage folos din certare se face mai înţelept.
6. În casa celui drept sunt comori fără de număr; în câştigul celui fără de lege este tulburare.
7. Buzele celor înţelepţi răspândesc ştiinţa, dar inima celor nebuni nu" (*Pildele* 15).

„18. Pedepseşte pe feciorul tău, cât mai este nădejde (*de îndreptare*), dar nu ajunge până acolo ca să-l omori.
19. Omul aprig la mânie trebuie să fie pedepsit; dacă-l cruţi o dată, trebuie să începi din nou" (*Pildele* 19).

„12. Sileşte la învăţătură inima ta şi urechea ta la cuvinte iscusite.
13. Nu cruţa pe feciorul tău de pedeapsă; chiar dacă îl loveşti cu varga, nu moare.
14. Tu îl baţi cu toiagul, dar scapi sufletul lui din împărăţia morţii" (*Pildele* 23).

„13. Şi m-am sârguit în inima mea să cercetez şi să iau aminte cu înţelepciune la tot ceea ce se petrece sub cer. Acesta este un chin cumplit pe care Dumnezeu l-a dat fiilor oamenilor, ca să se chinuiască întru El.
14. M-am uitat cu luare aminte la toate lucrările care se fac sub soare şi iată: totul este deşertăciune şi vânare de vânt.
15. Ceea ce este strâmb nu se poate îndrepta şi ceea ce lipseşte nu se poate număra.
16. Grăit-am în inima mea: Cu adevărat am adunat şi am strâns înţelepciune - mai mult decât toţi cei care au fost înaintea mea în Ierusalim - căci inima mea a avut cu belşug înţelepciune şi ştiinţă.
17. Şi mi-am silit inima ca să pătrund înţelepciunea şi ştiinţa, nebunia şi prostia, dar am înţeles că şi aceasta este vânare de vânt,
18. Că unde este multă înţelepciune este şi multă amărăciune, şi cel ce îşi înmulţeşte ştiinţa îşi sporeşte suferinţa" (*Ecclesiastul* 1).

„11. Înţelepciunea este tot atât de bună ca şi o moştenire de folos celor ce văd soarele,
12. Că aşa este ocrotirea înţelepciunii şi a banului; dar folosul ştiinţei este că înţelepciunea ţine cu viaţă pe stăpânul ei" (*Ecclesiastul* 7).

„8. Şi de pofteşte cineva să aibă ştiinţă întinsă, înţelepciunea ştie cele trecute şi întrezăreşte cele viitoare, ea ştie întorsăturile cuvintelor şi dezlegările întrebărilor; ea cunoaşte de mai înainte semnele şi minunile şi întâmplările vremurilor şi ale sutelor de ani.
9. Drept aceea am hotărât să mi-o prind tovarăşă în viaţă, fiindcă ştiu că mă va sfătui cele bune şi-mi va fi mângâiere în griji şi în necazuri.
10. Şi voi avea, prin ea, mărire în adunări; şi deşi sunt tânăr, voi avea cinste în faţa celor bătrâni.
11. Mă vor găsi pătrunzător la judecăţi, şi voi apărea uimitor în faţa celor puternici.
12. Când voi tăcea, vor aştepta să încep să vorbesc; când voi vorbi, vor fi toţi cu luare aminte, şi când voi rosti o lungă cuvântare, vor pune toţi mâna la gură.
13. Prin înţelepciune voi avea nemurire şi voi lăsa celor de după mine o pomenire veşnică" (*Cartea înţelepciunii lui Solomon* 8, 8-13).

## 2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos

Se ştie că pedagogia operează cu categorii teleologice, cu finalităţi, cu modele, cu scopuri educaţionale. În căutarea modelului veritabil punem în discuţie paradigma formativă specifică religiei creştine, care ne poate oferi, prin însăşi emergenţa sa, dar şi prin reverberaţiile acesteia în timp şi spaţiu, *un veritabil model paideic al devenirii umane*.

Exemplaritatea modelului creştin derivă din *dimensiunea transcendentă* a unui mod virtual de existenţă şi, de aici, din pregnanţa, consistenţa şi autoritatea lui pentru fiinţa limitată. Comparativ cu alte idealuri educaţionale, vehiculate în istorie, modelul formativ hristic rezonează atât cu pornirile metafizice ale omului, de ascensiune infinită către zările perfecţiunii exemplare, cât şi cu dorinţa firească de autoîmplinire în limitele înguste, determinate, ale unui mundan imperfect, dar perfectibil. Idealul creştin vizează raportarea omului la Dumnezeu, apropierea fiinţei limitate de Fiinţa Infinită. Apropierea nu poate merge până la identificare, întrucât omul nu are acces la condiţia lui Dumnezeu. Însă el trebuie să vizeze atingerea perfecţiunii, ştiind că aceasta este o condiţie amânată. „Partea" transcendentă a idealului creştin nu este de aceeaşi factură ca şi cea a unui ideal oarecare, de sorginte laică. Această dimensiune nu mai este erodabilă în timp şi spaţiu şi nu mai suportă doza de relativism pe care idealul lumesc, profan, îl presupune.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură modelul imanent (un părinte, un profesor, un prieten etc.) poate împrumuta note şi trăsături ale unui model transcendent?

---

Exemplaritatea devenirii creştine o aflăm atât în Sfânta Scriptură, cât şi în Sfânta Tradiţie. Găsim de cuviinţă să subliniem faptul că sunt foarte importante corelativitatea şi unitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanţa pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulul ideatic revelat în scrierile biblice, ci şi în felul în care învăţătura primă s-a statornicit în trăirea şi experienţa oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului după liniile de forţă ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturar (în special cea veterotestamentară) şi exemplaritatea mundană (a Sfinţilor

Părinţi, a marilor trăitori şi sporitori ai credinţei creştine) gravitează în jurul exemplarităţii formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată mai ales în Sfintele Evanghelii). Prin întruparea sa, „devenind asemenea oamenilor şi la înfăţişare aflându-se ca un om" (*Filipeni* 2, 7), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede şi noi. Dacă această conduită exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, al unor normative abstracte, supraindividuale, valoarea modelului respectiv ar fi rămas destul de palidă. Dar, după cum ştim, Iisus Hristos, prin vorbele şi faptele Sale, a trăit învăţătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui.

Dar în ce constă specificul modelului hristic?

Iisus Hristos reprezintă norma fundamentală, paradigma existenţială de la care se va inspira adevăratul creştin în acţiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, şi Dumnezeu coboară în noi. „Fiţi dar următori ai lui Dumnezeu, ca nişte fii iubiţi" (*Efeseni* 5, 1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Şi acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu şi în mod liber „până vom ajunge toţi la unitatea credinţei şi a cunoaşterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârşit, la măsura vârstei deplinătăţii lui Hristos" (*Efeseni* 4, 13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelenţă. Tradiţia ne îndeamnă să-L imităm pe El, să-I urmăm exemplul, şi nu să fim egalul Lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde şi caută să-L egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecţionare a atributelor umane reale şi nu ne sperie prin intangibilitatea lui. La el au acces toţi indivizii, indiferent de slăbiciunile şi căderile de circumstanţă. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuş. Departe de a fi un reţetar abstract şi impersonal, creştinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor şi comportamentelor fiinţei „căzute". Iisus Hristos este modelul ce modelează neîncetat prin El Însuşi. Modelare este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele şi pildele sale. Chemările Lui trimit direct la concreteţea experienţei personale: „Fiţi voi desăvârşiţi, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârşit este" (*Matei* 5, 48); „Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" (*Matei* 19, 19); „Eu sunt Calea, Adevărul şi Viaţa. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine" (*Ioan* 14, 6); „Ci toate câte voiţi să vă facă vouă oamenii, asemenea şi voi faceţi..." (*Matei* 7, 12); „Şi care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălţa pe sine se va smeri, şi cine se va smeri pe sine se va înălţa" (*Matei* 23, 11-12). Pentru creştin, idealul îl reprezintă realizarea, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la Modelul Suprem la creatură.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul verset neotestamentar:

„Eu sunt Lumina lumii; cel ce Îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieţii" (*Ioan* 8, 12).

---

Iisus Hristos cuprinde toate atributele învăţătorului perfect; activitatea sa formativă suportă toate metaforele posibile, prin care este exprimată formarea personalităţii. Astfel, Hristos este considerat:

- ghid care conduce omenirea spre Împărăţia cerească; El a spus „Eu sunt calea, adevărul şi viaţa", cel care veghează asupra corăbiei, care linişteşte furtuna;
- cel care hrăneşte aducând mana, euharistia, care înmulţeşte pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El Însuşi drept hrană;
- grădinar care îngrijeşte Raiul, maestru al secerişului, al facerii vinului;

- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonează omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin ce creează lucruri şi stări prin cuvânt, ce-şi pune amprenta pe pagina albă care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină şi luminător în acelaşi timp;
- păstor şi pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelenţă, dătător de viaţă, generatorul suprem;
- purtător al bogăţiei şi harului;
- vindecător şi tămăduitor de trupuri şi suflete;
- comandantul oştilor cereşti, luptător şi învingător al celor rele.

Alinierea la perfecţiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalţă pe om ca individ şi specie, ajungând la o distanţă imensă de cele mai elementare forme de existenţă şi manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedeşte a fi, în tradiţia creştină, cea mai frumoasă realizare a Creaţiei de care însuşi Dumnezeu este mândru. „Rămâneţi în Mine şi Eu în voi. Precum mlădiţa nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viţă, tot aşa nici voi, dacă nu rămâneţi în Mine. Eu sunt viţa, voi sunteţi mlădiţele. Cel ce rămâne în Mine şi Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteţi face nimic... Dacă rămâneţi întru Mine şi cuvintele Mele rămân în voi, cereţi ceea ce voiţi şi se va da vouă" (*Ioan* 15, 4-5, 7).

---

**Temă obligatorie**

Citiţi „Predica de pe munte" şi „Fericirile" (*Matei* 5) şi identificaţi cel puţin zece motive educaţionale, explicitându-le şi comentându-le.

---

Creştinismul apare într-un climat religios lipsit de interioritate şi profunzime. Religia la cumpăna dintre milenii decăzuse în gesticulaţii sterile, formaliste, golite de semnificaţii majore. Iisus din Galileea va exalta un Dumnezeu drept prin iubire şi iertare. El scoate religia din jocul steril al speculaţiilor raţionale, impregnând-o cu dragostea şi bunătatea inimii, a sufletului. Dumnezeu este iubire, înainte de toate, şi numai prin iubire ne înălţăm spre El cu toată fiinţa noastră. Sedimentând şi resemnificând idei de bază ale omenirii, creştinismul realizează o revoluţie spirituală a omului, în primul rând o nouă ordine morală, prin postularea purităţii inimii, prin iubire pentru Dumnezeu şi prin înţelegere între semeni.

Misiunea formatoare a creştinismului, de reconstruire a personalităţii umane, devine idealul explicit al noii religii. Se urmăreşte perfectarea în om a dimensiunii îndumnezeirii, „înomenirea" sa; este vorba de reconstrucţia omului, înţeles ca structură inseparabilă fizică şi sufletească, după fiinţa sa percepută din etern în cugetul creator al Raţiunii divine (Stăniloae, 1993, p. 59). În perspectiva creştinismului, omul este o fiinţă suspendată între cer şi pământ, nedesăvârşită, dar care este chemată să intre în împărăţia perfecţiunii, prin comuniunea cu Dumnezeu. Această împlinire este posibilă prin orientarea interiorului uman către divinitate. Nu este ocultat exteriorul, dimensiunea fizico-somatică, dar aceasta nu are relevanţă decât în măsura în care slujeşte interiorităţii, spiritualului. Se evită astfel unilateralitatea, în beneficiul integralităţii şi unităţii dintre trupesc şi sufletesc. După cum sugerează Jacques Maritain, „credinţa creştină pleacă de la premisa că natura umană este bună în ea însăşi, dar că a fost slăbită şi rănită de păcatul originar; de aici şi faptul

că educaţia creştină recunoaşte necesitatea unei puternice discipline, şi chiar a unei oarecare temeri, cu condiţia ca această disciplină, în loc să fie pur exterioară – şi vană –, să se bazeze pe înţelegerea şi voinţa copilului, devenind o disciplină voluntară, iar această temere va fi de respect şi reverenţă, şi nu o oarbă frică animală" (Maritain, 1969, p. 158). Astfel, pedagogia creştină devine o ştiinţă a educaţiei integrale, ţinându-se cont de toate influenţele ce se pot exercita asupra omului. Astfel, chipul lui Dumnezeu are şanse reale de a se aşeza definitiv în om.

Religia creştină trebuie înţeleasă ca o viaţă morală întru Hristos; altfel, ea nu este decât un sistem steril. Doctrina Mântuitorului constituie o reacţie a libertăţii şi demnităţii individuale faţă de despotismul impersonal al statului. Departe de a cădea într-un individualism exagerat, noua religie nu recomandă detaşarea omului de cetatea umană decât în măsura în care acesta trebuie să intre în cetatea lui Dumnezeu. „Trebuia ruptă legătura cu lumea coruptă şi perversă. Trebuia să se reacţioneze prin privaţiuni, prin renunţare la orice plăcere împotriva imoralităţii societăţii greco-romane. Omul trebuia să aspire să-L imite pe Dumnezeu; şi Dumnezeu este sfinţenia absolută, este negaţia la orice condiţii ale vieţii terestre, este perfecţiunea terestră" (Compayré, 1889, p. 51). Din întreaga concepţie a lui Iisus Hristos se degajă cu claritate respectul faţă de spiritul personal, faţă de individualitate: „Lecţia educaţională a lui Iisus este că trebuie cultivat individul. Acesta cere mai mult decât un simplu serviciu. Trebuie să fim conştienţi că individul nu este numai o fiinţă intelectuală, ci şi una emoţională, dorind câteodată mai mult decât cunoscând" (Mayer, 1966, p. 127).

În ceea ce priveşte maniera de a conduce şi a forma discipolii, Hristos constituie o paradigmă paideică strălucitoare. Exemplul personal pare a fi temelia oricărei educaţii. „Învăţătura Lui este mai presus de toate învăţăturile Sfinţilor şi acela care are spiritul Lui va găsi în ea o mană ascunsă... Acela deci care vrea să înţeleagă pe deplin şi cu plăcere cuvintele lui Hristos trebuie să-şi rânduiască toată viaţa după viaţa Lui" (Gerson, 1990, p. 13). Omul nou este omul ce tinde spre această asemănare. „Omul creştin nu va trebui niciodată descris în afară de această dependenţă privitoare la Iisus Hristos. Altfel, s-ar cădea de îndată în exagerări şi iluzii" (Barth, p. 47). Nu toate caracteristicile sunt transferabile, întrucât unele dintre acestea aparţin supraumanului. Astfel, unele însuşiri ale lui Hristos trebuie imitate, iar altele numai venerate şi adorate. Apelativele cele mai folosite dau seama de forţa uriaşă a înţelepciunii lui Hristos: „Şi apropiindu-se un cărturar, i-a zis: Învăţătorule, Te voi urma oriunde vei merge" (*Matei* 8, 19); „Atunci I-au răspuns unii dintre cărturari şi farisei zicând: Învăţătorule, voim să vedem de la Tine un semn" (*Matei* 12, 38); „Şi, răspunzând, Simon a zis: Învăţătorule, toată noaptea ne-am trudit şi nimic nu am prins" (*Luca* 5, 5).

Hristos nu este un simplu învăţător de lege sau un profet oarecare, ci Învăţătorul prin excelenţă, prototipul de perfecţiune al creştinului. Ne-o spune Evanghelistul Matei: „Mulţimile erau uimite de învăţătura Lui. Căci îi învăţa ca unul care are putere, iar nu cum îi învăţau cărturarii lor" (*Matei* 7, 28-29). Termenul *putere* poate însemna ştiinţa deplină a sufletului omenesc şi a limitelor lui, cunoaşterea mijloacelor de a îndruma şi îndrepta viaţa omului pe dreapta cale, dragostea faţă de fiinţa umană, îngăduinţă şi smerenie. Întreaga operă didactică a Mântuitorului Hristos reprezintă o îndrumare către un ţel de perfecţiune umană în consens cu principii general valabile de educaţie şi cunoaştere: trecerea de la concret la abstract, prin folosirea pildelor şi a discursului alegoric, respectarea particularităţilor individuale ale ascultătorilor, atât a celor psihofizice, cât şi a celor culturale, trecerea treptată de la uşor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex etc. Şi totul se face prin milă şi înţelegere: „Milă voiesc, iar nu jertfă, căci n-am venit

să chem pe drepţi, ci pe păcătoşi la pocăinţă" (*Matei* 9, 13). Discursul argumentativ este întotdeauna unul contextualizat, prin exemplificările cele mai potrivite: plugarilor le vorbeşte despre semănat, podgorenilor despre mersul viei, pescarilor despre tâlcul pescuitului, celor mai învăţaţi li se adresează prin desfăşurarea unor parabole mai complexe. „Lecţiile sale sunt gradate; El nu se grăbeşte să producă o dezvoltare faptică; El pune fundamentele operei sale şi aşteaptă cu răbdare ca sămânţa să germineze şi să aducă fructe... Învăţăturile sale erau întotdeauna în întâmpinarea auditorilor şi apropiate nevoilor lor" (Paroz, 1883, p. 64). Stau mărturie în acest sens pilda talanţilor, cea a neghinei, a grăuntelui de muştar, a semănătorului, a milostivului samaritean, a bogatului şi a săracului Lazăr, predica de pe munte etc.

---

**Activitate**

Realizaţi o interpretare pedagogică a pildei talanţilor.

---

Trebuie subliniat zelul Mântuitorului în transmiterea şi răspândirea cunoaşterii sale. Chiar şi acest aspect presupune dăruire şi jertfă. Identificarea Învăţătorului cu învăţătura sa este o pildă şi o luare-aminte pentru toţi cei care fac educaţie. El nu şi-a teoretizat învăţătura, ci a trăit-o, a pus-o în aplicare cu orice cuvânt, cu orice gest. Lecţia Lui se cere a fi răspândită şi întruchipată în fapte palpabile. „Maestrul nu face decât să se explicite în Model. Mai întâi, dacă el îşi revendică titlul de Maestru, n-o face decât ca să-l avem maestru numai pe el. Ceilalţi maeştri fie că nu fac decât să repete lecţia sa, fie că nu sunt decât conducători orbi ai orbilor. Marea lecţie a lui Iisus constă în aceea că exemplul este mai presus decât cuvintele şi că superiorul trebuie de acum să se pună în serviciul inferiorului, iar şeful se va dedica subordonaţilor săi" (Thibaut, 1940, p. 146).

---

**Temă obligatorie**

Identificaţi în Sfânta Scriptură (Noul Testament) cel puţin trei pasaje în care se fac referiri la motivul viţei-de-vie. Realizaţi un comentariu de o pagină pornind de la pasajele găsite.

---

Ca forme de organizare a învăţării, Hristos a apelat la mai multe strategii didactice, întâlnite în decursul istoriei: sistemul individual, întrebuinţat în situaţia femeii samaritene, a orbului din naştere sau în cazul lui Nicodim; sistemul grupal, când discută cu ucenicii în grupuri mai restrânse; sistemul frontal, în cuvântările adresate mulţimii; sistemul monitorial, când trimite apostolii să propăvăduiască învăţăturile sale („Drept aceea, mergând, învăţaţi toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh; Învăţându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, şi iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârşitul veacului. Amin" – *Matei* 28, 19-20).

Există câteva principii cu valoare paradigmatică în cadrul pedagogiei lui Hristos:

- *desăvârşirea*, care priveşte atât fizicul, trupescul (vezi motivul nunţii din Cana, minunea înmulţirii peştelui şi a pâinii etc.), cât, mai ales, viaţa interioară, axul a ceea ce astăzi se numeşte personalitate morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus ştie că cele mai grele lupte sunt cele duse cu sinele şi propăvăduieşte cea mai eroică formă de renunţare: autorenunţarea („Dacă voieşti să fii desăvârşit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor şi vei avea comoară în cer; după aceea, vino şi urmează-Mi" – *Matei* 19, 21);

- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc; El recomandă supunerea faţă de ordinea exterioară, dând El Însuşi exemplul plăţii dărilor („Să nu socotiţi că am venit să stric Legea şi proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc" - *Matei* 5, 17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare şi dezagregare sufletească („Daţi deci Cezarului cele ce sunt ale Cezarului şi lui Dumnezeu cele ce sunt ale lui Dumnezeu" - *Matei* 22, 21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea faţă de ordinea existentă;
- *egalitatea şi iubirea fraternă*, deoarece toţi sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat pretutindeni toleranţa şi iertarea semenilor, inclusiv a duşmanilor; sentimentele de simpatie sunt arătate cu generozitate („Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" - *Matei* 19, 19; „Care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru" - *Matei* 23, 11);
- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuţii; copilăria este o stare de perfecţiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsaţi copiii şi nu-i opriţi să vină la Mine, că a unora ca aceştia este împărăţia cerurilor" (*Matei* 19, 14); idealul educaţiei nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin întoarcerea la inocenţa copilăriei. În tradiţia educaţiei creştine, respectarea şi fructificarea plasticităţii infantile sunt principii bine cunoscute. „Există, la copil, o capacitate specială de a fuziona cu obiectul: îl pricepe instantaneu şi din afara lui, fără să apeleze la analiză. În fapt, viaţa adultului n-ar trebui să rezide în altceva decât în redescoperirea, prin intermediul a ceea ce ne-a mai rămas din intuiţie şi cu ajutorul analizei..., a tuturor comorilor de intuiţie lăsate moştenire de copilărie" (Habra, 1994, p. 116). Cine posedă umilinţa şi smerenia unui copil, acela e mare şi va primi împărăţia lui Dumnezeu. „Adevăr zic vouă: De nu vă veţi întoarce şi nu veţi fi precum pruncii, nu veţi intra în împărăţia cerurilor" (*Matei* 18, 3). Din acest punct de vedere, chiar şi părinţii trebuie să fie „copii", să se întoarcă la această stare şi să înveţe ei înşişi de la propriii copii. Copilul ne învaţă nevinovăţia şi ne aduce la acel stadiu de uimire, de interogaţie funciară, de stare harică necesară oricărui început, oricărei căutări.

Educaţia în Noul Testament nu are un caracter închis, exclusiv naţional. Educaţia hristică este valabilă pentru toate naţiile. Ea se centrează, ca şi religia creştină, pe transformarea întregii umanităţi într-o familie unică. „Ea este singura care favorizează dezvoltarea tuturor facultăţilor. Ea este, în acelaşi timp, cea mai morală şi cea care ştie cel mai bine să regleze dezvoltarea şi folosirea diverselor noastre facultăţi" (Paroz, 1883, p. 64). Educaţia propăvăduită de Mântuitor depăşeşte educaţia veterotestamentară, prin aceea că dragostea faţă de oameni în general este completată prin postularea dragostei faţă de vrăjmaşi. Se ştie doar că legea talionului a fost înlocuită cu legea iubirii şi iertării vrăjmaşului, lege însuşită pe deplin de Însuşi Hristos în ceasul crucificării. „Educaţia hristică profesează primatul curăţiei de păcate, al bunătăţii, al sfinţeniei, al dreptăţii, al egalităţii, al smereniei, al dragostei faţă de om, chiar când acesta ţi-e vrăjmaş, al dragostei faţă de Dumnezeu, al desăvârşirii, al mântuirii. Educaţia creştină înseamnă convertire totală la Hristos" (Coman, 1988, p. 22). Lumina cu care ne învăluie Hristos nu este tiranică, strivitoare, ci una apropiată de fiinţa căzută, purificatoare, dar pe măsura Lui. Aşadar, te apropii şi te dăruieşti Lui, tocmai pentru că El s-a apropiat de tine, este în faţa ta, este „aproape" asemenea ţie.

Ca metode de învăţare, Hristos foloseşte un evantai larg de procedee şi forme de vehiculare a cunoaşterii. Predomină metodele intuitive, bazate pe prezentarea unor date concrete şi imagini intuitive. Expunerea nu este seacă, uniformă, ci apelează la figuri de stil cu largi valenţe formative. Exprimarea directă alternează cu forma erotetică, de conducere spre cunoaştere prin întrebări şi răspunsuri oportune. Tăcerile sunt semnificative, iar atunci când explică, vorba Lui devine pătrunzătoare. „Învăţământul lui Iisus este psihologic pentru că dumnezeiescul Învăţător este desăvârşit cunoscător al sufletelor ascultătorilor Săi. Această putere de pătrundere până în cele mai ascunse tainiţe ale sufletului Îi dă posibilitatea să cunoască individualitatea ucenicilor şi ascultătorilor Lui de tot felul, tratându-l pe fiecare după cerinţele sale sufleteşti. Astfel, ştie cum să-l trateze pe Petru cel impulsiv, violent şi nestatornic; pe «fiii tunetului» etc.; pe Nicodim cel erudit; pe vameşul păcătos, dar dornic de îndreptare; pe Maria Magdalena etc." (Călugăr, 1984, p. 19). Se degajă din fiecare dialog o uimitoare forţă şi spontaneitate a rostirii. De altfel, fiecare prilej de discuţie se transformă într-o veritabilă situaţie de învăţare. Iisus a utilizat cu strălucire naraţiunea, apelând adesea la parabolă. Cuvântul său este deopotrivă liniştitor şi convingător, sugestiv şi alinător. L-au ascultat şi L-au urmat oameni de toate categoriile, pentru frumuseţea sa morală şi înţelepciunea profundă.

Viaţa creştinului va fi o continuă reeditare a vieţii Mântuitorului, a exemplului său personal. Modelarea vieţii umane după exemplul vieţii lui Iisus ar însemna două lucruri fundamentale: mistuirea prin iubire şi trăirea fără păcat (Coman, 1944, p. 246). Pentru a înţelege mai bine specificul acestei modelări, Sfântul Grigore din Nyssa realizează o comparaţie cu meşteşugul picturii: „După cum, dacă am vrea să învăţăm arta picturii, maestrul ne propune pe planşa sa un chip frumos pictat, iar noi trebuie să copiem, să imităm fiecare pe tabloul nostru frumuseţea acelui chip, astfel încât tablourile tuturor să exprime frumuseţea modelului propus, tot aşa, fiindcă fiecare din noi este pictorul propriei sale vieţi, artistul acestei opere este voinţa noastră, libera noastră alegere, iar culorile pentru expresia chipului sunt virtuţile. Este însă mare primejdie ca imitaţia frumuseţii primare să nu degenereze, prin culori impure, într-o mască, într-o caricatură urâtă şi informă, schiţând în locul Stăpânului pe acela al răutăţii" (*cf.* Migne, *P.G.* XLVI, col. 272 AB, *apud* Coman, 1944, p. 247).

Desăvârşirea umană este reîntipărirea pe chipul omului a frumuseţii divine prin efort propriu, prin libera alegere şi prin imitaţia activă. Întruparea în om a atributelor accesibile ale divinităţii pare a fi scopul suprem al educaţiei creştine. Prin intermediul acestei imitaţii personale, omul îşi apropriază tendenţial frumuseţea originară, desăvârşită, devenind consubstanţial cu expresia neprihănită a valorilor primare. Avem în acest caz o altă ipostază a metaforei plasticităţii prezente în *Facerea*, cea a creării omului după chipul lui Dumnezeu, dar, de această dată, prin automodelare, prin continuă concretizare liberă, de către creatură, a atributelor perfecţiunii, întruchipate de Iisus. Asemănarea cu Dumnezeu ar trebui să fie ţelul credinciosului. Vechiului *mimesis* între Fiu şi Tată i se adaugă *mimesis*-ul dintre oameni şi Dumnezeu-Fiul.

Hristos ne oferă *chipul* cu generozitate, dragoste şi înţelegere. Dar oamenii rămân responsabili de calitatea *asemănării*.

---

**Activitate**

Realizaţi o analiză şi o interpretare pedagogică a pildei semănătorului:

„1. Şi iarăşi a început Iisus să înveţe, lângă mare, şi s-a adunat la El mulţime foarte multă, încât El a intrat în corabie şi şedea pe mare, iar toată mulţimea era lângă mare, pe uscat.
2. Şi-i învăţa multe în pilde, şi în învăţătura Sa le zicea:

3. Ascultaţi: Iată, ieşit-a semănătorul să semene.
4. Şi pe când semăna el, o sămânţă a căzut lângă cale şi păsările cerului au venit şi au mâncat-o.
5. Şi alta a căzut pe loc pietros, unde nu avea pământ mult, şi-ndată a răsărit, pentru că nu avea pământ mult.
6. Şi când s-a ridicat soarele, s-a veştejit, şi neavând rădăcină, s-a uscat.
7. Altă sămânţă a căzut în spini, a crescut, dar spinii au înăbuşit-o şi rod n-a dat.
8. Şi altele au căzut pe pământul cel bun şi, înălţându-se şi crescând, au dat roade şi au adus: una treizeci, alta şaizeci, alta o sută.
9. Şi zicea: Cine are urechi de auzit, să audă.
10. Iar când a fost singur, cei ce erau pe lângă El, împreună cu cei doisprezece, Îl întrebau despre pilde.
11. Şi le-a răspuns: Vouă vă este dat să cunoaşteţi taina împărăţiei lui Dumnezeu, dar pentru cei de afară totul se face în pilde,
12. Ca uitându-se, să privească şi să nu vadă, şi, auzind, să nu înţeleagă, ca nu cumva să se întoarcă şi să fie iertaţi.
13. Şi le-a zis: Nu pricepeţi pilda aceasta? Dar cum veţi înţelege toate pildele?
14. Semănătorul seamănă cuvântul.
15. Cele de lângă cale sunt aceia în care se seamănă cuvântul, şi, când îl aud, îndată vine satana şi ia cuvântul cel semănat în inimile lor.
16. Cele semănate pe loc pietros sunt aceia care, când aud cuvântul, îl primesc îndată cu bucurie,
17. Dar n-au rădăcină în ei, ci ţin până la un timp; apoi, când se întâmplă strâmtorare sau prigoană pentru cuvânt, îndată se smintesc.
18. Şi cele semănate între spini sunt cei ce ascultă cuvântul,
19. Dar grijile veacului şi înşelăciunea bogăţiei şi poftele după celelalte, pătrunzând în ei, înăbuşă cuvântul şi îl fac neroditor.
20. Iar cele semănate pe pământul cel bun sunt cei ce aud cuvântul şi îl primesc şi aduc roade: unul treizeci, altul şaizeci şi altul o sută.
21. Şi le zicea: Se aduce oare făclia ca să fie pusă sub obroc sau sub pat? Oare nu ca să fie pusă în sfeşnic?
22. Căci nu e nimic ascuns ca să nu se dea pe faţă; nici n-a fost ceva tăinuit, decât ca să vină la arătare.
23. Cine are urechi de auzit să audă.
24. Şi le zicea: Luaţi seama la ce auziţi: Cu ce măsură măsuraţi, vi se va măsura; iar vouă celor ce ascultaţi, vi se va da şi vă va prisosi.
25. Căci celui ce are i se va da; dar de la cel ce nu are, şi ce are i se va lua.
26. Şi zicea: Aşa este împărăţia lui Dumnezeu, ca un om care aruncă sămânţa în pământ,
27. Şi doarme şi se scoală, noaptea şi ziua, şi sămânţa răsare şi creşte, cum nu ştie el.
28. Pământul rodeşte de la sine: mai întâi pai, apoi spic, după aceea grâu deplin în spic.
29. Iar când rodul se coace, îndată trimite secera, că a sosit secerişul.
30. Şi zicea: Cum vom asemăna împărăţia lui Dumnezeu, sau în ce pildă o vom închipui?
31. Cu grăuntele de muştar care, când se seamănă în pământ, este mai mic decât toate seminţele de pe pământ;
32. Dar, după ce s-a semănat, creşte şi se face mai mare decât toate legumele şi face ramuri mari, încât sub umbra lui pot să sălăşluiască păsările cerului.
33. Şi cu multe pilde ca acestea le grăia cuvântul după cum puteau să înţeleagă" (*Marcu* 4).

Notă. Vezi şi Constantin Cucoş, *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pp. 83-85.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## 2.1. Texte reprezentative

*Biblia sau Sfânta Scriptură*, Societatea Biblică Interconfesională din România, Tipărită sub îndrumarea şi cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române (text ce reproduce ediţia *Sfintei Scripturi* din 1982).

„1. Nu judecaţi, ca să nu fiţi judecaţi.
2. Căci cu judecata cu care judecaţi, veţi fi judecaţi, şi cu măsura cu care măsuraţi, vi se va măsura.
3. De ce vezi paiul din ochiul fratelui tău, şi bârna din ochiul tău nu o iei în seamă?
4. Sau cum vei zice fratelui tău: Lasă să scot paiul din ochiul tău şi iată bârna este în ochiul tău?
5. Făţarnice, scoate întâi bârna din ochiul tău şi atunci vei vedea să scoţi paiul din ochiul fratelui tău.
6. Nu daţi cele sfinte câinilor, nici nu aruncaţi mărgăritarele voastre înaintea porcilor, ca nu cumva să le calce în picioare şi, întorcându-se, să vă sfâşie pe voi.
7. Cereţi şi vi se va da; căutaţi şi veţi afla; bateţi şi vi se va deschide.
8. Că oricine cere ia, cel care caută află, şi celui care bate i se va deschide.
9. Sau cine este omul acela între voi care, de va cere fiul său pâine, oare el îi va da piatră?
10. Sau de-i va cere peşte, oare el îi va da şarpe?
11. Deci, dacă voi, răi fiind, ştiţi să daţi daruri bune fiilor voştri, cu cât mai mult Tatăl vostru Cel din ceruri va da cele bune celor care cer de la El?
12. Ci toate câte voiţi să vă facă vouă oamenii, asemenea şi voi faceţi lor, că aceasta este Legea şi proorocii.
13. Intraţi prin poarta cea strâmtă, că largă este poarta şi lată este calea care duce la pieire şi mulţi sunt cei care o află.
14. Şi strâmtă este poarta şi îngustă este calea care duce la viaţă şi puţini sunt cei care o află.
15. Feriţi-vă de proorocii mincinoşi, care vin la voi în haine de oi, iar pe dinăuntru sunt lupi răpitori.
16. După roadele lor îi veţi cunoaşte. Au doară culeg oamenii struguri din spini sau smochine din mărăcini?
17. Aşa că orice pom bun face roade bune, iar pomul rău face roade rele.
18. Nu poate pom bun să facă roade rele, nici pom rău să facă roade bune.
19. Iar orice pom care nu face roadă bună se taie şi se aruncă în foc.
20. De aceea, după roadele lor îi veţi cunoaşte.
21. Nu oricine Îmi zice: Doamne, Doamne, va intra în împărăţia cerurilor, ci cel ce face voia Tatălui meu Celui din ceruri.
22. Mulţi Îmi vor zice în ziua aceea: Doamne, Doamne, au nu în numele Tău am proorocit şi nu în numele Tău am scos demoni şi nu în numele Tău minuni multe am făcut?
23. Şi atunci voi mărturisi lor: Niciodată nu v-am cunoscut pe voi. Depărtaţi-vă de la Mine cei ce lucraţi fărădelegea.
24. De aceea, oricine aude aceste cuvinte ale Mele şi le îndeplineşte asemăna-se-va bărbatului înţelept care a clădit casa lui pe stâncă.
25. A căzut ploaia, au venit râurile mari, au suflat vânturile şi au bătut în casa aceea, dar ea n-a căzut, fiindcă era întemeiată pe stâncă.
26. Iar oricine aude aceste cuvinte ale Mele şi nu le îndeplineşte, asemăna-se-va bărbatului nechibzuit care şi-a clădit casa pe nisip.
27. Şi a căzut ploaia şi au venit râurile mari şi au suflat vânturile şi au izbit în casa aceea, şi a căzut. Şi căderea ei a fost mare.
28. Iar când Iisus a sfârşit cuvintele acestea, mulţimile erau uimite de învăţătura Lui.
29. Că îi învăţa pe ei ca unul care are putere, iar nu cum îi învăţau cărturarii lor" (*Matei* 7, 1-29).

„1. La început era Cuvântul şi Cuvântul era la Dumnezeu şi Dumnezeu era Cuvântul.
2. Acesta era întru început la Dumnezeu.

3. Toate prin El s-au făcut; şi fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut.
4. Întru El era viaţă şi viaţa era lumina oamenilor.
5. Şi lumina luminează în întuneric şi întunericul nu a cuprins-o" (*Ioan* 1, 1-5).

„11. Eu sunt păstorul cel bun. Păstorul cel bun îşi pune sufletul pentru oile sale.
12. Iar cel plătit şi cel care nu este păstor, şi ale cărui oi nu sunt ale lui, vede lupul venind şi lasă oile şi fuge; şi lupul le răpeşte şi le risipeşte.
13. Dar cel plătit fuge, pentru că este plătit şi nu are grijă de oi" (*Ioan* 10, 11-13).

„1. Eu sunt viţa cea adevărată şi Tatăl Meu este lucrătorul.
2. Orice mlădiţă care nu aduce roade întru Mine, El o taie; şi orice mlădiţă care aduce roadă, El o curăţeşte, ca mai multă roadă să aducă.
3. Acum voi sunteţi curaţi, pentru cuvântul pe care vi l-am spus.
4. Rămâneţi în Mine şi Eu în voi. Precum mlădiţa nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viţă, tot aşa nici voi, dacă nu rămâneţi în Mine.
5. Eu sunt viţa, voi sunteţi mlădiţele. Cel ce rămâne în Mine şi Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteţi face nimic.
6. Dacă cineva nu rămâne în Mine se aruncă afară ca mlădiţa şi se usucă; şi le adună şi le aruncă în foc şi ard.
7. Dacă rămâneţi întru Mine şi cuvintele Mele rămân în voi, cereţi ceea ce voiţi şi vi se va da vouă" (*Ioan* 15, 1-7).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema:
## PEDAGOGIA CREŞTINĂ (I)

**Numele cursantului** _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, **cât din subiect a fost acoperit?**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nimic | | | | | | Tot |

2. **Cât din material pare a avea** valoare aplicativă sau formativă **pentru dumneavoastră?**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nimic | | | | | | Tot |

3. **Cât din conţinut** a fost nou **pentru dumneavoastră?**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nimic | | | | | | Tot |

4. **Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra** obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial Realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. **Cât din** interesul cognitiv **al dumneavoastră a fost atins?**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deloc | | | | | | Complet |

6. **Ce parte a unităţii de curs o găsiţi** utilă **în perspectivă?**

7. **Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.**

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. **Găsesc** stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Găsesc** pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Găsesc** conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. **Găsesc** calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 3

# Pedagogia creştină (II)
# Educaţia în gândirea părinţilor bisericii şi a filosofilor creştini


3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.) ..... 64
4. Tertulian (160-240 d.Hr.) ..... 67
5. Origene (185-254 d.Hr.) ..... 70
6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.) ..... 72
7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.) ..... 76
8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.) ..... 78
9. Ieronim (345-419 d.Hr.) ..... 81
10. Augustin (354-430 d.Hr.) ..... 84
11. Toma de Aquino (1225-1274) ..... 87


**Obiectivele unităţii de curs:**

- familiarizarea cursanţilor cu paradigmele educaţionale propuse de Părinţii Bisericii creştine;
- cunoaşterea valorilor educaţionale la fiecare reprezentant al Bisericii;
- interiorizarea unor modele de viaţă consumate exemplar în spaţiul creştinătăţii răsăritene şi apusene;
- reliefarea unităţii şi complementarităţii dintre formarea laică şi cea religioasă;
- evidenţierea actualităţii preceptelor creştine privind formarea fiinţei umane.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.)

**Repere biografice.** În jurul anului 180, se pare că păgânul creştinat Clement era elev al lui Pantainos, la Şcoala din Alexandria. Sfântul Clement se formează în Alexandria începutului de mileniu, în spiritul şi la confluenţa culturilor greacă, creştină şi iudaică. În 200, când moare dascălul său, devine conducătorul Şcolii din Alexandria. În perioada 202-203, când începe persecuţia lui Septimiu Sever, Clement închide şcoala şi se refugiază în Capadocia. Din bogata sa operă s-au păstrat *Protreptikos* (*Exhortaţia*), *Paidagogos* (*Pedagogul*), *Stromata* (*Diverse*).

## 3.1. Concepţia pedagogică

Se dovedeşte a fi deosebit de permisiv faţă de valorile spirituale ale timpului său, încercând să concilieze doctrina creştină cu filosofia greacă (*cf.* Narly, 1935). El crede că cea din urmă este necesară creştinului pentru disciplinarea şi fortificarea credinţei sale. Filosofia păgână este asemenea Vechiului Testament, care pregăteşte receptarea Noului Testament. De altfel, Sfântul Clement apreciază ca nimeni altul cunoaşterea, ştiinţa. Pentru el, învăţătura este prima treaptă a mântuirii, căci prin ea dobândim ştiinţa asupra lucrurilor dumnezeieşti şi pământeşti, prin ea accedem la înţelepciunea care luminează întunericul conştiinţei, ea ne dă priceperea premergătoare faptei, prin intermediul ei distingem adevărul de falsitate.

---

**Temă obligatorie**

Ce relaţie se instituie între cunoaştere şi credinţă? Există între acestea un raport tensionat, contradictoriu, sau unul de completare şi conlucrare? Argumentaţi punctul dumneavoastră de vedere.

---

Clement Alexandrinul este primul gânditor creştin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiţia creştină privind educaţia. Idealul educaţiei, în opinia lui, rezidă în punerea în acord a voinţei umane cu voinţa divină. Pentru aceasta, este nevoie de depăşirea a trei trepte: convertirea, instruirea şi desăvârşirea. Se înţelege că el acordă un loc deosebit educaţiei religioase, dar nu neglijează educaţia morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principala lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul*, ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărţi. Cei convertiţi trebuiau să fie educaţi pentru viaţa creştină. Cuvântul este Pedagogul celor convertiţi, iar aceştia sunt un fel de nou-născuţi. În această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de Pedagog. Dar cine este Pedagogul? El se numeşte Hristos, răspunde Clement. El îşi mai dă numele şi de păstor: „Eu sunt un bun păstor"; se face comparaţia dintre Pedagog şi păstorii ce-şi conduc turmele, căci şi Pedagogul îşi conduce cu solicitudine copiii şi, în general, tot ce este numit în chip alegoric turmă, oi. „Pedagogul este deci, în mod natural, Logosul, căci el

ne conduce pe noi, copiii, spre mântuire... Cât priveşte pedagogia, aceasta este religia: ea este învăţătura în serviciul lui Dumnezeu şi, în acelaşi timp, educaţia în vederea cunoaşterii şi a bunei formări care ne conduce spre cer. Noţiunea de «pedagogie» acoperă realităţi multiple: pedagogia pe care o presupun conducerea şi instruirea; pedagogia care dă orientarea şi învăţământul; în al treilea rând, pedagogia în sensul formării primite, apoi pedagogia ca materie de predat, cum ar fi, de pildă, preceptele. Cât despre pedagogia lui Dumnezeu, aceasta este indicarea căii drepte a adevărului în vederea contemplării lui Dumnezeu, indicaţia unei sfinte conduite printr-o perseverenţă eternă" (Clément d'Alexandrie, 1960, p. 207). Idealul educaţiei creştine îl constituie înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuţii alimentată de atracţia şi suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar şi prin educaţie sistematică. Educaţia creştină, după Clement, se vrea universală, cuprinzând oameni de toate vârstele; modelul educaţiei care se cere a fi întruchipat îl reprezintă Iisus Hristos; scopul educaţiei în spirit creştin presupune o viaţă aleasă. Mai adăugăm faptul că educaţia este îndreptată atât asupra sufletului, cât şi asupra trupului.

---

**Activitate**

Explicaţi de ce Iisus Hristos este, în opinia lui Clement, totuna cu Pedagogul.

---

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii: este fără de păcat, nepătimaş cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinţei părinteşti, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare treptat, exponenţial, având în vedere că atributul perfecţiunii nu aparţine omului, ci divinităţii, care este fără păcat. Creştinul se va caracteriza prin acceptarea şi supunerea faţă de canoanele credinţei; credinţa este mântuitoare şi roditoare în spiritul omului. Dacă simplul creştin primeşte adevărurile de credinţă în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puţin (gnosticul) receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea raţională, printr-un demers hermeneutic de înţelegere a adevărurilor supreme. Subiectul educaţiei, elementul activ şi transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educaţiei care suportă acţiunea sunt „copiii", oamenii aflaţi în starea de cvasiinocenţă, permisivă la sedimentarea noilor învăţături.

Scopul educaţiei constă în mântuirea omului prin credinţă şi săvârşirea faptelor bune. În măsura în care ascultăm cuvintele Pedagogului, avem şanse reale de a dobândi fericirea veşnică. Drept modalitate de atingere a mântuirii este invocată facerea voii Tatălui. La Clement, pedagogia se confundă cu însăşi credinţa în Dumnezeu, este propedeutică şi cale sigură de ajungere la mântuire. Pedagogia este credinţa pioasă, este învăţarea închinării către Dumnezeu şi creşterea pentru cunoaşterea adevărului, este dreapta îndrumare care ne înalţă la cer. Pedagogia se poate defini în mai multe feluri. Pedagogia, după voinţa lui Dumnezeu, este călăuza căutării adevărului pentru înţelegerea lui Dumnezeu, este deci o întipărire a faptelor sfinte pentru veşnicie.

Se dau sfaturi concrete în legătură cu hrana, îmbrăcămintea, somnul şi căsătoria creştină. Se face pledoarie pentru depăşirea exceselor şi păstrarea bunei-cuviinţe în toate. După Clement, râsul este admis, dar fără exagerare, seriozitatea fiind o cale mai sigură de a ajunge la mântuire. El face recomandări în legătură cu cuvântarea în public: „Grăieşte, bătrâne, la ospăţ, că ţi se cade ţie! Dar vorbeşte neîmpiedecat şi cu preciziunea ştiinţei... Vorbeşte, tinere, vorbeşte, dacă ai nevoie, dar după ce ai fost întrebat de două ori, rezumă-ţi răspunsul în puţine cuvinte". Clement arată că frumuseţea autentică ţine mai mult de

partea nevăzută a lucrurilor; în cazul omului, frumuseţea rezidă în chipul lui Dumnezeu în om, care-şi sporeşte frumuseţea prin apropierea asemănării cu Dumnezeu, prin mântuire. Este indicată baia, mai ales cea care curăţă murdăria sufletului, şi se recomandă exerciţiile corporale, căci fac pe om mai sârguincios şi mai ambiţios. Se cere ca acela care împarte învăţătura să fie cu curăţenie sufletească, cel ce stă în frunte să fie cu râvnă, cel ce miluieşte s-o facă cu bunăvoire, iar dragostea să nu fie făţarnică. Drept metode practice de înfăptuire a acestor deziderate, Clement Alexandrinul invocă dezaprobarea, sfatul, dojana, admonestarea, acuzaţia, deplângerea sorţii, ironia, exemplul, exerciţiul etc.

Clement crede că omul nu se poate mântui singur, ci cu ajutorul graţiei divine, prin colaborarea cu harul veşnic şi prin participarea activă a credinciosului. De altfel, această idee a implicării harului divin în educaţie este o constantă care apare la toţi marii Părinţi şi scriitori bisericeşti.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul citat din *Pedagogul*:

„După cum cei bolnavi cu trupul au nevoie de doctor, tot aşa şi cei bolnavi cu sufletul au nevoie de Pedagog; întâi ca să ne vindece patimile noastre, apoi să ne conducă la Învăţător, ca să ne pregătească sufletul curat şi propriu pentru dobândirea cunoştinţei şi să-l facă în stare să primească revelaţia Cuvântului. Străduindu-se, deci, să ne desăvârşească printr-o urcare treptată la mântuire, Cuvântul, Care în tot ce face este iubitor de oameni, foloseşte un plan frumos, potrivit unei instrucţii cu bune rezultate: mai întâi ne îndeamnă, apoi ne educă, iar la sfârşitul tuturora ne învaţă" (*Pedagogul*, în *Scrieri*, partea întâi, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1982, p. 167).

---

## 3.2. Texte reprezentative

Clement Alexandrinul, 1982, *Pedagogul*, în *Scrieri*, partea întâi, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, traducere, note şi indici de preot D. Fecioru.

„Cuvântul, Conducătorul cel ceresc, se numea îndemnător când chema la mântuire. Şi se numeşte în chip special Cuvânt îndemnător din pricina unei părţi a întregii Sale activităţi; că întreaga noastră credinţă în Dumnezeu este îndemnătoare; iar credinţa noastră în Dumnezeu naşte în sufletul nostru, care-i înrudit cu ea, dorinţa de viaţă de aici şi dorinţa de viaţa viitoare. Acum, însă, Cuvântul este în acelaşi timp şi tămăduitor şi sfătuitor; şi îndeplineşte aceste acţiuni după ce a îndeplinit-o pe cea dintâi; că sfătuieşte pe cel pe care l-a îndemnat; şi ceea ce este mai important, făgăduieşte vindecarea pasiunilor care sunt noi.

Să fie, dar, numit de noi Cuvântul, cum e şi firesc, cu un singur nume: Pedagog. Fiind Pedagog, se îngrijeşte de educaţia oamenilor, nu de instruirea lor; scopul Lui este de a face sufletul mai bun, nu de a-l învăţa; de a da sfaturi pentru o viaţă înţeleaptă, nu pentru o viaţă dedicată ştiinţei" (p. 167).

„Vindecarea patimilor vine de acolo, că Pedagogul, prin pilde încurajatoare, întăreşte sufletele, iar prin reguli de conduită, pline de iubire de oameni, ca prin nişte doctorii plăcute la gust, îndreaptă pe cei bolnavi la cunoaşterea desăvârşită a credinţei celei adevărate. Sănătatea şi cunoştinţa nu sunt lucruri identice; una se dobândeşte prin vindecare, cealaltă prin învăţătură" (p. 167).

„Pedagogul nostru, o, copii, este asemenea cu Dumnezeu, Tatăl Său, al Cărui Fiu este: fără de păcat, nepătat, nepătimaş cu sufletul; Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinţei părinteşti, Cuvânt Dumnezeu, Cel Ce este Tatăl, Cel Ce şade la dreapta Tatălui, împreună şi cu chipul, Dumnezeu. Aceasta este pentru noi icoană fără de pată şi trebuie să căutăm cu toată puterea ca sufletul nostru să se asemene cu El. El e cu totul lipsit de pasiunile omeneşti; de aceea este şi singurul Judecător, pentru că este singurul fără de păcat; noi, însă, să încercăm pe cât ne stă în putinţă, să păcătuim cât mai puţin. Mai întâi trebuie să scăpăm de pasiuni şi de boli, iar apoi să ne stăpânim să nu mai cădem cu uşurinţă în păcatele cu care ne-am obişnuit. Cel mai bun lucru este, însă, să nu păcătuim deloc; dar spunem că acest lucru este propriu numai lui Dumnezeu. În al doilea loc, trebuie să nu păcătuim nici cu gândul; acest lucru este propriu omului înţelept. În al treilea loc, trebuie să nu cădem într-un număr mare de păcate fără de voie; acest lucru este propriu celor care au primit o educaţie îngrijită. În ultimul loc trebuie să punem rămânerea cât mai puţin timp în păcat; acest lucru este mântuitor pentru cei chemaţi la pocăinţă, ca să-şi îndrepte păcatele" (p. 168).

„Pedagogul nostru, Cuvântul, este, aşadar, Cel Care vindecă, prin sfaturile Sale, patimile sufletului nostru care sunt împotriva firii. În mod propriu se numeşte medicină ajutorul care se dă trupului cuprins de boli; medicina este o artă care se învaţă prin înţelepciunea omenească. Cuvântul Tatălui este singurul doctor care vindecă slăbiciunile omeneşti; este un vindecător şi un vrăjitor sfânt al sufletului bolnav" (p. 169).

„Pedagogia înseamnă educarea copiilor; se vede aceasta lămurit chiar în numele ei. Trebuie, însă, să vedem care sunt copiii despre care Scriptura vorbeşte acoperit şi ce pedagog trebuie să le dăm. Copiii suntem noi. Scriptura ne laudă în multe locuri şi în multe chipuri şi ne dă în chip alegoric felurite nume, pentru a arăta simplitatea credinţei" (p. 173).

„Cuvântul pedagogie are multe înţelesuri. Este o pedagogie a celui care este educat şi instruit; este o pedagogie a celui care educă şi instruieşte; în al treilea rând este însăşi pedagogia; în al patrulea rând cele ce se învaţă, de pildă poruncile, alcătuiesc iarăşi pedagogia. Pedagogia cea după Dumnezeu, însă, este cale în linie dreaptă spre adevăr pentru contemplarea lui Dumnezeu şi arătarea faptelor sfinte pentru o dăinuire veşnică. După cum generalul care conduce armata sa, se îngrijeşte de salvarea ostaşilor lui, după cum căpitanul unei corăbii cârmuieşte corabia lui, cu dorinţa de a salva pe călători, tot aşa şi Pedagogul, datorită purtării de grijă pe care o are de noi, conduce pe copiii Săi spre o vieţuire mântuitoare. Şi ca să spun pe scurt, toate câte le cerem în chip binecuvântat de la Dumnezeu ca să ni se dea nouă, pe acelea le dobândim, dacă ascultăm pe Pedagog" (p. 197).

## 4. Tertulian (160-240 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în Cartagina, ca fiu al unui centurion din armata proconsulară. Face studii literare, filosofice, medicale şi juridice, debutând ca avocat. În 193, aderă la creştinism. Om al extremelor (*cf.* K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 81), Tertulian, deşi cunoştea filosofia greacă, vedea în aceasta germenele tuturor relelor, al discordiilor religioase şi al ereziilor. Este considerat adevăratul creator al limbii teologice latine. Principalele sale lucrări sunt: *Apologeticum*, *Mărturia sufletului*, *Despre suflet*, *Despre rugăciune*, *Despre răbdare*, *Despre pocăinţă*.

## 4.1. Concepţia pedagogică

Tertulian a dispreţuit cea mai parte din cultura păgână, în care nu vedea decât un furt faţă de Dumnezeu, o îndrumare spre înţelepciune falsă şi arogantă. Se ridică împotriva fundamentării unui creştinism pestriţ, alcătuit din elemente stoice, platonice şi dialectice; nu mai avem nevoie – spune el – de o cercetare curioasă după ce îl avem pe Hristos şi credinţa noastră creştină. În unele situaţii, îşi afirmă convingerea potrivit căreia cultura clasică aduce şi foloase. În concepţia lui, este indicat ca tânărul să fie mai întâi iniţiat în învăţăturile religiei creştine, care are menirea de a-l face imun la otrava acelor părţi primejdioase din scrierile profane. Cu toate că este împotriva culturii păgâne, el nu o dispreţuieşte în totalitate. Chiar păgână fiind, el o admite pentru că este cultură, şi deci necesară oricărei forme superioare de viaţă. Trei mari teme au fost cultivate de Tertulian: poziţia creştinismului faţă de societatea şi statul roman, apărarea teologiei autentice în faţa ereziilor şi comportarea morală a creştinilor. Creştinului îi este îngăduit să înveţe literatura profană, dar îi este interzis să o predea. El acceptă ca fiii creştinilor să meargă la şcoala laică prin natura lucrurilor, dar refuză ideea ca la aceste şcoli să predea creştinii înşişi.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul citat din *Contra ereticilor* de Tertulian:

„Trebuie să cercetezi învăţătura lui Hristos, atâta timp cât n-ai aflat-o, până o vei găsi. Şi o vei găsi atunci când vei crede. Căci n-ai crede dacă n-ai afla, după cum nici n-ai căuta decât ca să găseşti. Căutând pentru ca să găseşti şi găsind ca să crezi, o dată ce ai crezut ai pus capăt oricărei cercetări şi descoperiri" (*apud Apologeţi de limbă latină*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1981, introducere, note şi indici de prof. Nicolae Chiţescu, p. 146).

---

A militat, de asemenea, pentru o reglementare strictă în ceea ce priveşte disciplina Bisericii, recăsătorirea şi postul. Cunoscător în detaliu al Scrierilor Sfinte, consideră că pocăinţa înseamnă începutul mântuirii pentru omul lovit de patima păcatului. Ştie ca nimeni altul, ca unul ce-şi începuse viaţa sub zodia incertitudinii şi greşelii, că păcatul este legat de pedeapsă, iar căinţa sinceră de izbândă. Defineşte pocăinţa ca fiind acel simţământ dureros al sufletului care se naşte din părerea de rău pentru o abatere anterioară, în legătură cu care păgânii nu ştiu să deosebească ce este bine şi ce este rău. Păcatele puse în evidenţă de Tertulian sunt de două feluri, trupeşti şi sufleteşti, ambele avându-şi sorgintea în limitele voinţei. Intenţia rea este un păcat la fel de mare ca şi faptul săvârşit. Sunt invocate şi alte atitudini comportamentale purtătoare ale păcatului: de exemplu, excesele de confort sau prefăcătoria. Mântuirea omului prin pocăinţă rămâne singurul mijloc de salvare şi iertare a oamenilor.

---

**Temă obligatorie**

Ce virtuţi pedagogice pot avea greşeala, păcatul, pocăinţa şi iertarea?

---

## 4.2. Texte reprezentative

Tertulian, 1981, *Contra ereticilor, apud Apologeţi de limbă latină*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, introducere, note şi indici de prof. Nicolae Chiţescu.

„Nici un cuvânt dumnezeiesc nu e până într-atât de desăilat şi de necuprins, încât să nu trebuiască a fi apărate numai vorbele, fără să li se caute sensul... Fără îndoială că nu e cu putinţă o cercetare fără de sfârşit a unei învăţături unice şi sigure ; dator eşti, aşadar, s-o cauţi până ce o găseşti şi după ce ai găsit-o, să crezi în ea, deci nimic mai mult decât să păzeşti ce ai crezut. Pe deasupra, fii încredinţat că nu eşti dator să mai crezi altceva şi prin urmare nici nu trebuie să mai cauţi, o dată ce ai aflat şi ai crezut în ceea ce a învăţat El" (p. 145).

„Nimeni nu poate fi zidit sufleteşte de cel ce nu e în stare să facă nimic ; nimeni nu poate fi luminat de cel ce este el însuşi întunecat. Numai la noi, printre ai noştri şi pentru cele ce sunt ale noastre să cercetăm, şi aceasta întrucât se poate discuta ceva fără să fie atinse principiile credinţei" (p. 147).

*

Tertulian, 1981, *Despre suflet, apud Apologeţi de limbă latină*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, introducere, note şi indici de prof. Nicolae Chiţescu.

„Nu vom nega de bună seamă că uneori gândirea filosofilor este apropiată de a noastră ; dovada o constituie soarta însăşi a adevărului. Câteodată şi pe timp de furtună, când culmile valurilor s-au contopit cu cerul, se ajunge întâmplător la vreun liman, câteodată şi pe întuneric, întâmplător şi fără vedere, nimerindu-se vreo intrare sau ieşire, dintr-o fericită rătăcire, dar şi prin firea lucrurilor se fac multe, ca printr-un simţ comun, cu care Dumnezeu a găsit cu cale să înzestreze sufletul. Acest simţ dobândindu-l, filosofia l-a folosit spre gloria artei sale prin studiul (nu e de mirare că spun aceasta) elocinţei pricepute în a construi şi dărâma orice, mai mult cu îndemnul decât cu învăţătura. Aceasta impune forme lucrurilor pe care aici le ridică, aici le coboară, ajunge cu judecata de la cele sigure la cele nesigure, recurge la exemple, ca şi cum toate s-ar putea compara, hotărăşte totul, cu proprietăţi diferite chiar între cele asemănătoare, nu ia în seamă nimic din îngăduinţa divină, consideră legile naturii ca opinii ale sale ; aş accepta dacă ea însăşi ar fi naturală pentru ca să se dovedească stăpână pe natură prin însăşi condiţia sa" (p. 263).

„Nu trebuie trecuţi cu vederea nici cei care, şi pentru puţin timp, văduvesc sufletul de intelect. Aceştia pregătesc calea de a face mai târziu loc sufletului, ca şi cugetului, de la care desigur că provine intelectul. Ei susţin că pruncia are ca element sufletesc numai atât cât să trăiască, nu ca să şi gândească ceva, fiindcă nu toate vieţuitoarele gândesc. Arborii trăiesc şi nu gândesc, spun ei citând pe Aristotel, şi dacă socoteşte cineva că toate vieţuitoarele sunt însufleţite, apoi această însuşire de a avea suflet îl caracterizează pe om, nu numai ca făptură a lui Dumnezeu, fiindcă şi celelalte sunt astfel, ci ca suflare a lui Dumnezeu, fiindcă numai omul se naşte alcătuit în acest chip. Dar dacă suntem trimişi la arbori, să folosim mai departe acest exemplu : vom vedea că şi ei, nefiind încă arbuşti, ci numai mlădiţe şi muguri, de îndată ce se ridică din gropile în care au fost sădite, dovedesc viaţă sufletească. Dar din raţiuni cerute de timp această viaţă sufletească se dezvoltă şi creşte cu încetul în trunchiul arborilor, care şi ei cu vârsta capătă proporţiile şi funcţiile cerute de natură. Şi cum se prinde altoiul în pomi, cum îi cresc frunzele, cum apare podoaba florilor şi fructelor cu mustul lor, dacă n-au în germene toate însuşirile care duc la dezvoltarea de mai târziu ? Aşadar, îşi trag simţirea de unde-şi trag şi viaţa, din proprietatea atât de a trăi, cât şi de a simţi, şi toate acestea încă din perioada copilăriei" (p. 286).

„Aş minţi dacă aş spune că un copil, de îndată ce a salutat viaţa cu primul lui scâncet, nu dovedeşte prin acest scâncet că a simţit şi a înţeles că s-a născut, îndreptându-şi pe dată în direcţia vieţii toate simţurile: văzul către lumină, gustul către mâncare, mirosul către aer, pipăitul către cele solide. Astfel, acel prim glas al lui este determinat de primele mişcări ale simţurilor şi de primele imbolduri ale intelectului" (p. 287).

# 5. Origene (185-254 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut într-o familie de creştini în oraşul Alexandria. Tatăl său a fost profesor, cultivându-i interesul şi dragostea faţă de cultura greacă. În vremea când împlinea 16 ani, tatăl său a fost martirizat, iar Origen a fost nevoit să-şi susţină familia. La vârsta de 18 ani devine conducătorul Şcolii din Alexandria. Este blamat de episcopul Demetrius şi părăseşte Şcoala catehetică pentru a deveni profesor la Şcoala din Cezareea. A dus o viaţă ascetică.

## 5.1. Concepţia pedagogică

A făcut celebră Şcoala catehetică din Alexandria, prin marea erudiţie şi prin importantele sale scrieri. Recomandă elevilor să citească pe toţi filosofii şi poeţii, întrucât cine nu cunoaşte decât o opinie, acela este pasibil de a deveni intolerant. Cu toate acestea, învăţătura păgână nu poate înlocui niciodată adevărurile divine – crede Origene –, dar ea îşi are locul ei, fapt pentru care nu trebuie dispreţuită. La numai 18 ani el a devenit conducătorul Şcolii din Alexandria. S-a implicat, ca laic, în activitatea de predicare. Grigore Taumaturgul, unul dintre cei mai străluciţi elevi pe care i-a avut, ne rezumă filosofia educativă a lui Origene: nu era dezaprobat nici un obiect de studiu, nimic nu era ascuns sau interzis; era cultivată nevoia de analiză şi cercetare a unor cunoştinţe vaste, asigurându-se atingerea unor mari satisfacţii spirituale. Dar să-l lăsăm pe Grigore Taumaturgul, într-unul dintre discursurile sale, să ni-l prezinte pe Origene: „Se apropia de noi în felul socratic; la început ne poticneam de cuvintele sale şi ne arătam îndărătnici, ca nişte cai sălbateci, care trag în lături şi aleargă dezordonat, mai pe urmă, însă, cuvintele sale ne constrângeau întocmai ca nişte zăbale. La început ne-a venit greu să-i ascultăm cuvântul, pentru că nu eram obişnuiţi să urmăm sfatul raţiunii, deşi ea este purificatoare. Când ne-a pregătit îndestul şi ne-a făcut apţi să privim cuvintele dreptăţii, atunci le-a aruncat din belşug, ca într-un pământ bine lucrat, afinat, gata să germineze seminţele pe care le-a primit. Le-a aruncat cu toată grija, la momentul oportun, a folosit cuvintele care se cuveneau şi a împlinit lucrul care trebuia. Tot ce în suflet – fie prin natură sau datorită excesului de hrană – devenise aspru şi îmi era străin a fost îndepărtat cu delicateţe de cuvintele sale simple, care, măiestrit împletite, deveneau o tramă imposibil de destrămat... Ne-a învăţat să cercetăm aprofundat afirmaţiile şi să nu ne limităm la aparenţe – care puteau fi simple înşelătorii şi sofisme –, să vedem ce ecou au la cei din jurul nostru, să luăm aminte dacă nu cumva sunt falsuri, chiar dacă la prima vedere par a fi adevărate... El forma atât partea superioară, cât şi pe cea inferioară a sufletului; pe cea superioară cu dialectica, pe cea inferioară cu ştiinţele naturii, atrăgându-ne atenţia asupra măreţiei, minunăţiei şi ordinii din lumea creată" (Grigore Taumaturgul, 1984, pp. 25-27).

Pentru Origene, noţiunea *paideia*, de origine grecească, nu numai că poate exista împreună cu revelaţia creştină, dar îşi şi găseşte în ea adevărata împlinire. A conceput programe de educaţie atât pentru elevii obişnuiţi, cât şi pentru cei cu abilităţi deosebite. În ceea ce priveşte interpretarea Bibliei, el a identificat trei niveluri semiotice lăsate în seama hermeneuticii biblice: sensul literal, aplicarea morală pentru suflet şi sensul alegoric sau spiritual (K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 83). Aceste sugestii se dovedesc deosebit de fecunde, mai ales când se pune problema realizării unei educaţii integrale nu numai *pentru* religie, dar şi *prin* intermediul religiei.

---

**Temă obligatorie**

Analizaţi şi comentaţi următorul pasaj exegetic al lui Origene:

„Căci nu-i de ajuns să ne rugăm, ci trebuie să ne rugăm cum se cuvine şi ce se cuvine. Pentru că, chiar dacă am putea preciza ce anume se cuvine să cerem, totuşi aceasta nu este de ajuns cât timp nu am dobândit şi înţelegerea cum să ne rugăm. Şi la ce ne-ar folosi dacă am şti cum să ne rugăm, dacă nu ştim ce să cerem?" (*Scrieri alese*, partea a doua, *Exegeze la noul testament. Despre rugăciune. Filocalia*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1982, p. 201).

---

## 5.2. Texte reprezentative

Origene, 1982, *Scrieri alese*, partea a doua, *Exegeze la noul testament. Despre rugăciune. Filocalia*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

„Dacă firea omenească n-a fost în stare să-şi însuşească acea înţelepciune, prin care au fost create toate ale lumii, căci – după cum scrie David – toate întru înţelepciune le-a făcut Dumnezeu, acest lucru a ajuns să fie cu putinţă prin Domnul nostru Iisus Hristos, «care S-a făcut pentru noi înţelepciune de la Dumnezeu şi dreptate şi sfinţire şi răscumpărare». «Cu adevărat, zice înţeleptul Solomon, ce om ar putea să cunoască sfatul lui Dumnezeu? Gândurile muritorilor sunt şovăielnice şi cugetările noastre sunt cu greşeală. Căci trupul cel putrezitor îngreuiază sufletul şi locuinţa cea pământească împovărează mintea cea plină de grijă. Cu greu ne dăm seama de cele ce sunt pe pământ, dar cele ce sunt în ceruri cine le-ar putea pătrunde?» Ar putea, oare, tăgădui cineva că omului îi este cu neputinţă să cerceteze ce este în cer? Or, tocmai acest imposibil devine posibil prin harul dumnezeiesc cel covârşitor" (p. 199).

„După cum bine ştii, numai prin sârguinţă şi prin cultivarea unor înclinări şi deprinderi bune se poate omul înţelepţi, numai în chipul acesta poate fi cu putinţă realizarea aşa-zisului scop ultim propus de el în viaţă. Din aceste bune înclinări ai putea ajunge un desăvârşit jurist roman ori un filosof din secta celor mai celebri filosofi greci. Eu însă aş prefera să-ţi închizi întreaga putere a talentului în cele ale creştinismului, şi încă s-o faci în mod creator. În acest scop ţi-aş dori să aduni din toate domeniile care să-ţi fie de folos în documentarea ta creştină, de pildă chiar din geometrie şi din astronomie, care se vor dovedi folositoare la explicarea Sfintelor Scripturi, aceasta pentru că, după cum spun ucenicii filosofilor despre geometrie şi muzică, despre gramatică, retorică şi astronomie că sunt auxiliarele filosofiei, tot aşa să zicem şi noi că şi filosofia ne este de folos în creştinism" (p. 354).

„Ar fi fost de datoria celor ce propăvăduiesc slujirea binelui comun să-şi arate recunoştinţa lor faţă de această Evanghelie, care a reuşit, printr-o nouă metodă, să scoată pe oameni din alte păcate, confirmând, dacă nu adevărul celor spuse, cel puţin utilitatea lor pentru neamul omenesc" (p. 387).

„Vrem să educăm pe toţi prin cuvântul lui Dumnezeu în aşa fel încât să împărtăşim şi tinerilor îndemnuri potrivite vârstei lor şi să arătăm sclavilor cum s-ar putea încuiba şi ei în duhul libertăţii şi să fie astfel şi ei înălţaţi prin lucrarea Cuvântului" (p. 396).

„Ne mai acuză Celsus spunând că predicatorii noştri se adresează numai celor nepricepuţi şi proşti. I s-ar putea răspunde: pe cine numeşti «proşti»? Strict vorbind orice om rău este prost. Dacă numeşti proşti pe cei răi, atunci, în dorinţa de a câştiga pe oameni prin filosofie, vei căuta să câştigi pe cei răi, sau pe cei aleşi? Dar aceştia s-ar putea să nu fie aleşi, din moment ce au îmbrăţişat filosofia; prin urmare, au rămas cei răi; dar dacă sunt răi, atunci ei sunt şi proşti. Şi astfel va trebui să câştigi şi tu din aceştia pentru filosofie, de unde urmează că şi tu cauţi din cei proşti. După părerea mea, chiar dacă umblăm după cei pe care tu îi numeşti proşti, noi facem ca medicul filantrop care caută pe bolnavi ca să le aducă doctorii şi să-i refacă. Dar dacă numeşti proşti pe oamenii cu minte mai redusă şi mai neputincioasă, atunci îţi voi răspunde că chiar şi pentru aceştia voi încerca, pe cât îmi stă în putinţă, să-i fac mai buni, fără să mă gândesc să înjghebez o comunitate numai din astfel de oameni" (pp. 397-398).

# 6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în Cezareea Capadociei ca fiu al unui bogat avocat şi retor. Marele arhiereu şi păstor de suflete a avut o cultură aleasă, formată prin studii îndelungi şi atente la Cezareea, Constantinopol şi Atena. A legat o strânsă prietenie cu Sfântul Grigore din Nazianz. A fost profesor de retorică, iar în 364 a fost hirotonisit. Şase ani mai târziu îl găsim episcop al Cezareei. S-a impus printr-o insistentă activitate pastorală şi socială. A înfiinţat instituţii de asistenţă socială, aziluri, şcoli. Propovăduitor al vieţii ascetice, el va căuta să reglementeze viaţa anahoreţilor, care trăiau fie eremitic (pustnici, singuratici), fie reuniţi în colectivităţi mai mici sau mai mari. Principalele sale scrieri sunt: *Învăţături morale*, *Regulile mari*, *Regulile mici*, *Despre credinţă*, *Omilii*.

## 6.1. Concepţia pedagogică

Vasile cel Mare consideră că viaţa în comun este prielnică desăvârşirii prin credinţă. El arată, prin comparaţii semnificative, că viaţa solitară este inferioară vieţii laolaltă. Pentru aceasta, el va scrie *Regulile mari* şi *Regulile mici*, care ordonează şi astăzi viaţa călugărilor din mănăstirile ortodoxe. Viaţa în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, la munca manuală, la relaţiile dintre monahi, între aceştia şi lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune şi muncă)... *Ora et labora* defineşte un autentic ethos al vieţuirii creştine integrale şi este principiul care sintetizează şi caracterizează dubla natură a omului: esenţa sa spirituală şi structura psihofizică" (Adămuţ, 1997, p. 234). Felul cum sunt redactate aceste reguli, stringenţa logică, ordonarea didactică şi intuiţiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat şi dispunea de circumspecţia şi harul adevăratului om de ştiinţă.

Idei cu privire la educaţie aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă şi cele din *Etica*, *Regulile morale*, *Cuvânt către tineri*, *Constituţiile ascetice*. Finalitatea existenţei omului, ca şi scopul educaţiei rezidă în pregătirea pentru viaţa cealaltă – idee pe care o vom găsi peste secole şi la Comenius. Omul trebuie să iubească din toate puterile tot ceea ce facilitează atingerea acestui ţel şi să se ţină la distanţă de ceea ce nu are nici o legătură cu el. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, munca şi postul.

Spirit foarte cultivat, foarte bun cunoscător al culturii greceşti, Sfântul Vasile nu dispreţuieşte arta şi literatura profană, ci, dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creştine. Îngăduinţa faţă de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaştem felul cum era înţeleasă virtutea la marii gânditori antici. El îi îndeamnă pe tineri să se apropie de cultura greacă, citind cu precădere acele scrieri în care se face apologia virtuţii, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene (*cf.* Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră Părintele capadocian, multe precepte şi exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor clasici se constituie într-o pregătire pentru înţelegerea adevărurilor divine, ţinta căutărilor sufletului.

---

**Activitate**

Realizaţi un comentariu al următorului citat:

„După cum vopsitorii şi-au pregătit mai întâi prin oarecare lucrări pânza ce va trebui să primească vopseaua şi numai apoi o pun în purpură sau în vreo altă culoare, tot aşa şi noi, dacă voim ca icoana virtuţii să rămână neştearsă tot timpul, după învăţarea acestor cunoştinţe dinafară (cultura clasică, n.n.), vom asculta pe cele sfinte şi pline de taine; după ce ne-am obişnuit să vedem soarele în apă, ne vom uita la lumina cea adevărată..." (Sfântul Vasile cel Mare, 1959, p. 53).

---

Totodată, cultura laică joacă şi rolul de podoabă a spiritului, precum pomul, care nu numai că poartă poame, dar este împodobit şi cu frunze. „Rostul unui arbore este de a da fructul său la timpul potrivit; cu toate acestea, frunzele care freamătă în jurul ramurilor îi formează o podoabă. Astfel, fructul esenţial al sufletului este adevărul, dar îmbrăcămintea exterioară a înţelepciunii nu trebuie să fie dispreţuită; ea seamănă cu aceste foi care împrumută fructului o umbră utilă şi o podoabă graţioasă" (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 6). Totuşi, trebuie arătată o anumită prudenţă în raport cu înţelepciunea păgână: de vor cădea în mâinile tinerilor texte necuviincioase, atunci ei trebuie să le îndepărteze, precum Ulise, care era sfătuit să-şi astupe urechile la auzul cântecului sirenelor; este bine să ne ferim de otrava care se poate ascunde adesea în „mierea" cuvintelor frumoase. Căci deprinderea cuvintelor rele este un drum spre aceea a faptelor. Păcatul ţine nu numai de faptă, ci şi de cuvântul nedemn şi pernicios.

Ceea ce urmăreşte Sfântul Vasile este realizarea unei personalităţi moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu şi pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învăţătura Vechiului şi Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină şi iubire faţă de Dumnezeu. „Aşadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă uşor de format şi fraged şi, fiind moale ca ceara, primeşte cu uşurinţă formele care se presează asupra lui, aşa încât, atunci când va veni raţiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu uşurinţă spre săvârşirea binelui" (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticităţii firii umane nu este o descoperire a psihologiei moderne; după cum putem observa, intuirea acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minţi din perioada creştinătăţii timpurii. Scopul educaţiei poate fi atins de către călugări, în mănăstiri. Astfel, el îi sfătuieşte pe aceştia să primească în mănăstiri copiii orfani şi să-i educe.

Sfântul Vasile avansează şi o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea şi periodicitatea hranei, cu privire la îngrijirea trupului. Îndeamnă ca în caz de îmbolnăvire să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului

se aseamănă cu meşteşugul medicului: nu trebuie prescris acelaşi medicament pentru orice boală, bolnav sau mădular. Pedeapsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcţie de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă faţă de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare şi să-i facă servicii cu atât mai mari, cu cât l-a supărat mai mult. Dacă un elev s-a comportat necuviincios la masă, se pledează pentru ideea ca acel copil să fie silit la ora mesei a privi cum ceilalţi mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate. Pedepsele sunt asimilate unor exerciţii de autoperfecţionare, pentru stăpânirea sinelui şi înfăptuirea unor acţiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiţi în sentinţele din *Proverbe* şi să li se ofere premii pentru reţinerea numelor şi faptelor din acestea, ca să-şi ajungă scopul cu plăcere şi cu comoditate (recreere), fără suferinţe şi fără jigniri. Iar atenţia spiritului şi obiceiul de a nu se îngâmfa şi-l vor însuşi aceştia cu uşurinţă printr-o educaţie bună, dacă vor fi întrebaţi necontenit de către învăţători unde le sunt gândurile şi cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie şi incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului..." (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor şi, în genere, trebuie ţinuţi la distanţă de intimitatea vieţii acestora, mai ales de aspectele mai puţin plăcute, inclusiv păcatele şi greşelile lor. Sfântul Vasile se dovedeşte a fi un fin psiholog atunci când analizează influenţele şi determinările educative ale vieţii în comun. Copiii pot fi influenţaţi atât în bine, preluând modele de conduită dezirabile, cât şi în rău, prin imitarea unor lipsuri sau fărădelegi. În afară de acestea, s-ar putea întâmpla ca cei tineri, stând la un loc cu cei vârstnici, să treacă să facă, în mod necuviincios şi înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinţei constituie un alt obiectiv al educaţiei. Patimile sunt, după Sfântul Vasile, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cârmaci sigur al vieţii, dar, dacă nu le stăpâneşti cu raţiune şi statornicie, vei fi aruncat încoace şi încolo ca o corabie fără greutate şi te vei îneca în „marea" păcatului. Patimile nu sunt numaidecât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuinţare inspirată.

---

**Temă de reflecţie**

Arătaţi virtuţile educogene ale mediului comunitar al mănăstirii, aşa cum preconizează Sfântul Vasile cel Mare.

---

## 6.2. Texte reprezentative

Sfântul Vasile cel Mare, 1989, *Scrieri*, partea a doua, *Asceticele*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

„Şi învăţătorii meseriilor trebuie să cerceteze toate lipsurile şi să îndrepte toate greşelile pe care le fac ucenicii lor în legătură cu meseria. Dar acele delicte care arată perversitate de caracter, ca: neascultarea, contrazicerea, neglijenţa în lucru, pălăvrăgeala, minciuna sau orice altceva ca acestea, care nu sunt îngăduite celor pioşi, trebuie să fie arătate înaintea efortului care conduce disciplina comună, ca de către aceştia să se stabilească şi măsura şi modul vindecării păcatelor. Căci dacă epitimia este medicament pentru suflet, nu oricine poate să stabilească epitimii, precum nu poate nici să vindece (oricine), afară numai dacă proiestosul însuşi a îngăduit aceasta cuiva după multă examinare" (p. 295).

„Înţelepciunea trebuie să fie în fruntea tuturor faptelor; pentru că fără înţelepciune orice, chiar şi ceea ce pare bun, se schimbă în răutate când se face la timp nepotrivit şi fără măsură. Dar când

cuvântul şi înţelepciunea fixează timpul şi măsura pentru lucrurile bune, câştigul din folosirea lor este minunat şi pentru cei care dau şi pentru cei care primesc" (p. 498).

„Creştinul trebuie să se socotească părtaş (vrednic) chemării cereşti şi să se poarte în chip vrednic de Evanghelia lui Hristos.

Creştinul nu trebuie să fie uşuratic şi să nu se lase îndepărtat de cineva de la amintirea lui Dumnezeu şi de la voile şi judecăţile Lui.

Creştinul trebuie să devină în toate mai presus de judecăţile după lege, nici să nu înjure, nici să nu mintă.

Nu trebuie să defăimeze, nici să nu batjocorească, nici să nu se certe, să nu se răzbune singur, să nu răsplătească răul cu rău, nici să nu se mânie.

Trebuie să fie îndelung răbdător şi să mustre la timp potrivit pe cel ce se răzbună, nu însă din patima răzbunării, ci din dorinţa îndreptării fratelui, după porunca Domnului" (p. 537).

„Nu trebuie să cârtească, nici de strâmtoare din lipsa celor necesare, nici de oboseală din muncă, pentru că în orice împrejurare, judecata o au cei cărora li s-a încredinţat puterea (autoritatea) corespunzătoare.

Nu trebuie să facă strigare sau altă manifestare sau mişcare, în care se manifestă mânie sau îndepărtarea de încredinţarea că Dumnezeu este de faţă.

Glasul să fie potrivit după împrejurare.

Nu trebuie să răspundă cuiva sau să facă ceva cu obrăznicie şi dispreţ, ci să dovedească în toate şi faţă de toţi îngăduinţă şi cinste.

Nu trebuie să facă semne din ochi cu viclenie sau să folosească altă formă sau mişcare a unui membru (a corpului), care întristează pe frate sau dovedeşte dispreţ.

Nu trebuie să se împodobească în îmbrăcăminte, ceea ce dovedeşte deşertăciune (mândrie).

Trebuie să folosească lucruri simple pentru nevoile corpului.

Nu trebuie să cheltuiască nimic mai mult decât cele necesare sau pentru lux, ceea ce este abuz (necumpătare).

Nu trebuie să caute cinstiri şi să urmărească întâietate" (p. 639).

„Nu trebuie să fie invidios pentru succesul altuia, nici să nu se bucure pentru defectele cuiva.

În dragostea lui Hristos, trebuie să se întristeze şi să se mâhnească pentru defectele fratelui, dar să se bucure pentru realizările lui.

Nu trebuie să fie indiferent pentru cei care păcătuiesc sau să stea liniştit pentru ei.

Cel care mustră trebuie să mustre cu toată îndelunga răbdare, cu frică de Dumnezeu şi cu scopul să întoarcă pe cel păcătos.

Cel mustrat sau pedepsit trebuie să fie primit cu bunăvoinţă, cunoscând folosul său în îndreptare" (p. 540).

*

Vasile cel Mare, *Cuvânt către tineri sau Despre folosul ce-l putem trage din citirea scriitorilor profani*, *apud* Stanciu Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Dragii mei copii, multe sunt cauzele care mă îndeamnă a vă da sfaturi cu privire la lucrurile pe care le socotesc a fi cele mai bune şi din care sunt încredinţat că primindu-le, vă vor fi de mare folos. Căci vârsta la care sunt, încercările multe prin care am trecut, cât şi faptul că am întâlnit în viaţă din destul şi bune şi rele, lucruri ce sunt un îndreptar întru toate, m-au făcut să fiu un cunoscător al celor omeneşti şi să pot să arăt celor care acum intră în viaţă, drumul cel mai lipsit de primejdii" (p. 52).

„...Nu vă miraţi, deci, voi care mergeţi zilnic la şcoală şi, mulţămită scrierilor ce ne-au lăsat, vă aflaţi în neîncetată legătură cu acei învăţaţi ai timpurilor trecute, dacă spun că am găsit prin mine însumi ceva mai folositor pentru voi.

Vin acum deci să vă sfătuiesc că nu trebuie să urmaţi în totul pe aceşti oameni, pretutindeni pe unde ar voi să vă conducă, predându-le cârma gândirii voastre aşa cum aţi preda pe a unei corăbii.

Se cuvine dar ca, primind tot cât e folositor de la ei, să ştiţi şi ceea ce trebuie să treceţi cu vederea..." (p. 52).

„Într-adevăr, după cum însuşirea proprie a unui pom este de a acoperi roadele la timpul lor, având ca podoabă frunzişul ce se frământă în jurul ramurilor, tot astfel şi pentru suflet, rodul cel mai de seamă este adevărul şi în acelaşi timp înţelepciunea din afară este un acoperământ nu fără frumuseţe, aşa după cum sunt şi frunzele ce dau o privelişte plăcută, cât şi un adăpost pentru poame..." (p. 52).

„Mai întâi ca să începem cu poeţii, să nu daţi toată atenţia celor spuse de ei, pentru că ne dau fel de fel de lucruri în povestirile lor. Atunci când ne arată faptele sau spusele unor oameni de bine, să ne placă şi să-i urmărim, încercând pe cât se poate să fim şi noi la fel, iar când ajung cu povestirile lor la oameni cu obiceiuri rele, se cuvine să fugim de ei, astupându-ne urechile, după cum ei înşişi spun că a făcut Ulise ca să scape de cântecele Sirenelor.

Deprinderea cuvintelor rele este un drum spre aceea a faptelor.

Iată pentru ce trebuie să ne ferim sufletul cu toată luarea aminte, ca nu cumva, atraşi de farmecul cuvintelor, să ne scape fără voia noastră ceva din cele mai puţin bune, după cum fac cei care înghit otrava în miere..." (p. 53).

„Trebuie să ne împărtăşim şi noi din scrieri în felul albinelor. Ele nu se apropie în acelaşi chip de orice floare, nici nu încearcă să ia tot din cele pe care au zburat, ci, luând numai atât cât le este de folos pentru lucrul lor, lasă la o parte ce rămâne" (p. 53).

# 7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut la Arianz, aproape de Nazianz, în 329, ca fiu al unui episcop. Studiile le face la Cezareea Capadociei, în Cezareea Palestinei, la Alexandria şi la Atena. Lucrează împreună cu prietenul său, Vasile cel Mare, la alcătuirea primei Filocalii. Este hirotonisit în 361. În 380, devine episcop al Constantinopolului. S-a remarcat printr-un excepţional talent oratoric şi literar. Principalele sale opere sunt: *Cinci cuvântări teologice*, *Cuvântări ocazionale*, *Scrisori*.

## 7.1. Concepţia pedagogică

Supranumit şi Teologul, datorită profunzimii gândirii sale cu privire la pregătirea teologului, Grigore din Nazianz, ca şi alţi Părinţi şi scriitori bisericeşti, a pus bazele unei adevărate pedagogii a formării într-o direcţie de cea mai mare importanţă pentru vremurile sale. Este, poate, în ceea ce el a scris, un început de pedagogie profesională care merită din plin atenţia noastră.

Teologul, ca om al Bisericii, se cere a fi un cunoscător, păstrător şi sporitor al valorilor teologice. El trebuie să dispună de o cultură pe măsură şi să fie un exemplu de trăire în concordanţă cu normele religioase. Factorii care concură la formarea sa sunt familia şi şcoala, fiecare aducându-şi o contribuţie specifică. În familie, de pildă, se învaţă pentru prima dată cele dintâi precepte religioase şi se alimentează conduitele prosociale, prin iubirea semenilor. Grigore din Nazianz nu este împotriva culturii păgâne, ci, dimpotrivă, o prescrie, întrucât ea poate completa cultura teologului, fiinţând ca o sursă de comparare şi de expansiune a culturii teologice. Este conştient de importanţa oratoriei, a

stăpânirii artei discursive; ne îndeamnă să învăţăm să ne strunim limba, pentru a scoate la vreme ideile „ce se zbat în durerile facerii".

**Activitate**

Argumentaţi de ce este important exemplul personal al teologului în educarea credincioşilor.

În pregătirea teologului contează foarte mult trăirea interioară, respectiv vibrarea sufletului în acord cu cuvintele Sfintei Scripturi; un bun teolog se va pregăti sufleteşte pentru întâmpinarea comorilor ascunse ale înţelepciunii dumnezeieşti; doar astfel el o va putea pătrunde şi transmite şi altora. În acelaşi timp, propovăduitorul adevărurilor de credinţă va fi şi un exemplu de continuu progres de virtute în promovarea binelui şi a dragostei. Ca să-i lumineze pe ceilalţi, teologul însuşi trebuie să fie luminat şi curat, mai aproape de Dumnezeu, în comparaţie cu alţii.

Sfântul Grigore din Nazianz consideră că nu se cade a vorbi orice despre Dumnezeu, în orice vreme şi oricui, ci este o vreme când trebuie să vorbim despre El. Avem concretizate în această normă mai multe principii pedagogice privind respectarea particularităţilor individuale, contextualizarea şi accesibilizarea cunoştinţelor, continuitatea în învăţare.

Cultura, după Sfântul Grigore, are un rol purificator, ea ne înalţă şi ne înnobilează, ne conduce pe drumul autoperfecţionării, alimentând neîncetat setea pentru desăvârşirea spirituală. Cultura se dobândeşte prin contactul cu şcoala, cu cărturarii şi cu cărţile.

## 7.2. Texte reprezentative

Grigore din Nazianz, 1993, *Cele cinci cuvântări ale Celui între Sfinţi, Părintelui nostru, Grigore de Nazianz*, Editura Anastasia, Bucureşti, traducere şi note de D. Stăniloae.

„În ce mă priveşte, am reflectat mult în mine, prin curiozitatea minţii şi prin îndreptarea raţiunii în toate părţile, căutând un chip al acestei aşa de importante realităţi, dar n-am cunoscut cu ce în cele de jos trebuie să compar firea dumnezeiască. Căci dacă se află o mică asemănare, cea mai mare parte îmi scapă, lăsându-mă jos cu exemplul meu. Mi-am închipuit un ochi (al pământului), un izvor şi un râu, ca şi alţii, ca să văd de nu cumva Tatăl are o asemănare cu primul, Fiul cu al doilea şi Duhul Sfânt cu al treilea. Dar aceştia nu sunt separaţi prin timp, nici prin discontinuitatea curgerii, chiar dacă Se disting unul de altul ca Dumnezeu, prin proprietăţi (ipostatice). Însă, m-am temut mai întâi să primesc o oarecare curgere a dumnezeirii, care nu are o stabilitate, în al doilea rând să introduc unicitatea în număr, urmând acestei comparaţii. Căci ochiul, izvorul şi râul sunt una la număr, deşi au o formă deosebită" (p. 16).

*

Grigore din Nazianz, 1997, *Poem - îndemn către Olimpiada*, *apud* Sfântul Ioan Gură de Aur - Cuvioasa Olimpiada Diaconiţa, *O viaţă - o prietenie - o corespondenţă*, Editura Deisis, Sibiu.

„Copilul meu, acest dar îţi trimit
eu, Grigore: îndemnul unui părinte este darul cel mai bun.
Nu aurul amestecat cu pietre preţioase,
Podoabă femeilor nobile, Olimpiada, nici culorile
Să nu împodobească un chip împărătesc cu ruşinoasă graţie,

Fiindcă ele aduc peste chip un chip ce duce la pierzanie...
Tu să te îngrijeşti de cuminţenie şi frumuseţea ta va fi minunată
Chiar şi pentru ochii închişi. Purtarea este cea mai aleasă floare,
Înfiptă în pământ, nezdruncinată, pentru cea cu bună faimă...
Îndrăzneală să nu ai atât cât să urmeze de aici pofta bărbatului,
Ci cât se cuvine, fiindcă există o săturare de toate.
Există o săturare a tuturor, dar pofta nesăturată e mai bună" (p. 85).

# 8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în 344, în Antiohia, ca fiu al unui militar. Rămas orfan de tată, este crescut de mama sa şi studiază dreptul, filosofia şi retorica. La început, a îmbrăţişat meseria de avocat, dar, deşi cucerise o oarecare faimă, se va retrage, fiind dezgustat de viciile omeneşti. În 369, trece la creştinism şi se dedică studierii textelor biblice. În 374, se retrage timp de patru ani în munţii Antiohiei, unde duce o viaţă de asceză. Devine predicator şi desfăşoară o prodigioasă activitate misionară. Mai târziu, în 381, se hirotoniseşte, iar în 397 este aşezat patriarh al Constantinopolului. A lăsat o vastă operă alcătuită din *Omilii asupra Sf. Scripturi*, *Despre pocăinţă*, *Despre preoţie*, *Despre slava deşartă şi despre educaţia copiilor* etc.

## 8.1. Concepţia pedagogică

Format în perspectiva culturii clasice, prin studierea dreptului, filosofiei şi retoricii, Ioan Antiohianul va fi supranumit în secolul al IV-lea Hrisostomul (Gură de Aur), ca urmare a talentului oratoric deosebit. Opinii cu privire la educaţie aflăm în mai toate scrierile sale, însă concepţia lui explicită este expusă în *Despre slava deşartă şi despre educaţia copiilor*, un adevărat tratat de pedagogie, conţinând precepte de o modernitate ce ne impresionează. Educaţia reprezintă în concepţia lui Ioan Hrisostomul problema capitală a omului, din lipsa de educaţie decurgând toate relele posibile. Un copil lipsit de educaţie este considerat un duşman şi vrăjmaş al tuturor, al lui Dumnezeu, al naturii, al legilor, al vieţii sociale. Găseşte de cuviinţă că începutul educaţiei se cere a fi realizat încă de la cea mai fragedă vârstă, atunci când sufletul este modelabil, precum o pastă care ia orice formă îi dai. Idealul educaţiei are o profundă dimensiune religioasă pentru că vizează cultivarea credinţei şi dispreţuirea bunurilor trecătoare. A educa – ne sugerează Sfântul Ioan Gură de Aur – înseamnă a purta grijă de copii şi de tineri în ceea ce priveşte curăţenia sufletească şi buna-cuviinţă, a creşte pe copil moral, om drept, a-l creşte în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligenţa, a forma un atlet pentru Hristos, pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. *Educaţia este asemenea unei arte; artă mai mare decât educaţia nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educaţiei se săvârşeşte în vederea accederii la lumea viitoare*. Într-un cuvânt, educaţia copiilor reprezintă temelia, instrucţia şi orânduirea lumii întregi, de ea depinzând întreaga noastră existenţă (*cf.* D. Fecioru, 1937, p. 9). Rolul principal în realizarea educaţiei îl au părinţii, care trebuie să procedeze precum pictorii şi sculptorii. „Daţi-vă osteneala – ne povăţuieşte Sfântul Ioan Hrisostomul – ca să construiţi lui Dumnezeu minunate statui: îndepărtaţi ce este de prisos şi adăugaţi ce lipseşte. În fiecare zi uitaţi-vă

cu grijă la ei, observaţi şi darul pe care-l au de la natură spre a-l dezvolta, dar şi cusurul de la natură spre a-l îndepărta."

---

**Temă obligatorie**

Cu care filosof antic se aseamănă Sfântul Ioan Gură de Aur atunci când utilizează metafora dăltuirii statuii pentru a exprima travaliul formării omului?

---

El recomandă totodată ca părinţii să permită copiilor accesul la pregătirea pentru o anumită profesiune, pe care s-o exercite fără rapacitate, şi să ia parte la acele sarcini ale statului de care sunt în stare, cu condiţia ca aceste ocupaţii să nu prilejuiască făptuirea unui păcat. Sarcina principală în realizarea educaţiei în familie revine femeii, care este mai aproape de copil şi stă mai mult în preajma lui. În afara familiei se apelează la învăţători, pedagogi, sclavi, doici.

Motivaţia educaţiei derivă şi dintr-o raţiune dictată de psihologia vârstei, întrucât copilul este lipsit de experienţă şi este înclinat în esenţă spre mânie şi comiterea răului, iar tânărul este asemenea unui cal neîmblânzit şi unei fiare sălbatice.

Sfântul Ioan Gură de Aur consideră că cea mai bună comunitate pentru educarea copilului este mănăstirea. Trebuie să înţelegem că, în acea epocă, mediul mănăstiresc asigura, cu adevărat, un cadru organizatoric şi psihologic propice pentru o temeinică educaţie. Ca metode trebuie să se apeleze la autodirijarea consimţită şi simţul onoarei, la recompense şi, dacă se poate, deloc la pedepse. Educaţia prin blândeţe, alintări şi laude are efectele cele mai bune. Urmează, apoi, forţa exemplului personal – al părinţilor şi prietenilor copiilor. Sfântul Ioan Gură de Aur recomandă supravegherea neîncetată, postul şi rugăciunea şi recunoaşte că educaţia simţurilor este de mare importanţă pentru vârsta copilăriei. Simţurile copilului sunt asemenea unor porţi ale unui oraş, oraşul fiind sufletul uman. „Locuitorii" oraşului sunt diferitele conduite psihice – curajul, dorinţa, voinţa, raţiunea –, care urmează a fi formate în conformitate cu anumite legi sau principii. Educaţia vorbirii primează faţă de educaţia auzului, mirosului, văzului şi simţului tactil. Pentru gură, cere „uşi şi zăvoare de aur, nu de lemn sau de fier", acestea constituindu-se din „cuvintele lui Dumnezeu". Al doilea simţ vizat este auzul, pentru care se vor lua măsuri de a nu fi afectat prin cuvinte necuviincioase sau injurii. O altă importantă „poartă" a sufletului este mirosul, care se impune a fi păzit, întrucât poate stimula plăceri neconforme demnităţii umane. A patra poartă a sufletului este văzul, deosebit de greu de păzit. De aceea, acestuia i se prescriu legi severe: copilul să fie ferit de privelişti ruşinoase, să i se îndrepte atenţia către frumuseţea cerului, soarelui, stelelor, florilor pământului etc. Ultima poartă a sufletului care trebuie educată este simţul tactil, localizat pe toată întinderea corpului. Educaţia acestui simţ are ca scop îndepărtarea copilului de la viaţa leneşă şi molatecă. Şi raţiunea trebuie îndreptată înspre folosul ei moral. De altfel, instrucţia, în sensul strict, ocupă un loc mai puţin important la Sfântul Ioan, grija de căpătâi fiind îndreptată spre moralizarea copilului şi mântuirea sufletului lui. Cea mai sigură cale de a ajunge la înţelepciune este sădirea fricii de Dumnezeu. Cât priveşte educarea fetelor, el recomandă o educaţie în conformitate cu rostul lor, şi anume cu necesitatea de a fi bune gospodine, de a da naştere la copii şi de a-i creşte în bună orânduială.

Sfântul Ioan Gură de Aur cere ca pedagogul să fie bărbat virtuos, vrednic şi destoinic. Alegerea dascălului nu se va face la întâmplare, căci personalitatea lui îşi lasă pecetea direct asupra celui format. O mare calitate a educatorului este dată de convergenţa dintre vorbă şi act: nimic nu-i mai rău decât un dascăl care este filosof numai în cuvinte, şi nu

şi în fapte; acesta nu-i decât un făţarnic. Educatorul trebuie să fie convins de ceea ce spune şi face, căci altfel nu i-am putea influenţa înspre mai bine pe alţii (*cf.* D. Fecioru, 1937, p. 15). Iată un principiu vizionar care nu trebuie uitat atunci când proiectăm strategii de formare a formatorilor.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul text al Sfântului Ioan Gură de Aur:

„Se spune că atunci când sunt pescuite, mărgăritarele sunt apă. Iar dacă pescarul e iscusit, punând pe mână picătura aceea şi rotind-o în palmă cu mâna cealaltă o face rotundă şi-i dă formă perfect sferică. Dar după ce i s-a întipărit forma, nu mai poate fi modificată. Fiindcă tot ce este fraged poate primi orice neavând încă forma lui proprie fixă, drept pentru care e tras uşor spre oricare formă, dar ceea ce este tare, dat fiind că a dobândit ca stare duritatea nu iese uşor din ea, nici nu trece uşor într-o altă stare" (Ioan Gură de Aur, *Despre gloria deşartă şi educaţia copiilor*, 2000, *apud* Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educaţie ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu, p. 108).

---

## 8.2. Texte reprezentative

Ioan Gură de Aur, 2000, *Despre gloria deşartă şi educaţia copiilor*, *apud* Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educaţie ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu.

„Dacă în sufletul încă fraged se întipăresc învăţăturile bune, nimeni nu le va mai putea şterge atunci când se vor face tari ca o întipărire, precum ceara. Îl ai încă tremurând înfricoşat şi temător la orice privire, la orice cuvânt şi orice alt lucru; să te foloseşti de începutul vieţii lui spre ceea ce se cuvine. De vei avea un fiu bun, tu cel dintâi te vei bucura de cele bune, apoi şi Dumnezeu; pentru tine însuţi lucrezi...

Aşadar, fiecare din voi, părinţi şi mame, aşa cum îi vedem pe pictori făcându-şi tablourile şi statuile cu multă luare aminte, tot aşa să ne îngrijim şi de aceste minunate statui care sunt copiii. Căci pictorii, punându-şi în fiecare zi tabloul înaintea lor, întind culorile cum se cuvine. Iar sculptorii în piatră fac şi ei acelaşi lucru, îndepărtând ce e de prisos şi adăugând ceea ce lipseşte. Aşa şi voi, ca nişte făcători de statui, să aveţi spre aceasta toată zăbava făcând statui minunate lui Dumnezeu: suprimaţi ce e de prisos şi adăugaţi ce lipseşte; şi priviţi la ele în fiecare zi să vedeţi ce înzestrare prisositoare au din fire, ca să o sporiţi, şi ce deficienţă din fire, ca să o suprimaţi. Şi cu multă luare aminte alungaţi de la ei prilejul desfrânării, căci această dragoste este foarte vătămătoare pentru sufletele tinerilor" (pp. 108-109).

„Pune degrabă o lege: nu ocărî pe nimeni, nu defăima pe nimeni, nu jura, nu fi arţăgos. Şi dacă-l vezi călcând legea, pedepseşte-l, uneori cu o privire severă, alteori cu cuvinte muşcătoare, uneori cu reproşuri, alteori răsfaţă-l şi fă-i făgăduinţe. Nu-l lovi încontinuu, nici nu-l obişnui să fie pedepsit aşa, căci dacă se învaţă să fie pedepsit încontinuu, se va învăţa să le dispreţuiască, iar învăţând să le dispreţuiască, s-ar răsturna toate. Ci să se teamă mereu de lovituri, dar să nu le primească; biciul să pocnească, dar să nu lovească. Iar ameninţările să nu fie transpuse în faptă. Să nu se vadă însă că vorbele sunt doar simple ameninţări, fiindcă doar atunci este bună ameninţarea când se crede că va fi transpusă în faptă, căci dacă cel ce a greşit află îngăduinţă, o va dispreţui. Ci să se aştepte să fie pedepsit, dar să nu fie pedepsit, ca să nu se stingă frica, ci să rămână ca un foc care creşte şi smulge toţi spinii de peste tot şi ca o sapă ascuţită care sapă adânc. Dar când vezi că frica îi este de folos, uşurează-l, căci firea noastră are nevoie şi de uşurare" (p. 112).

# 9. Ieronim (345-419 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în 345, în localitatea Stidoniu, situată undeva între Dalmaţia şi Panonia. Îşi definitivează studiile în domeniile: retorică, filosofie, limbile latină şi greacă la Roma. Încă din perioada adolescenţei este atras de creştinism, iar la 19 ani a fost botezat, după care s-a alăturat unui grup de asceţi. După mai multe peregrinări cu caracter formativ (în pustiul din Chalcis, la Sfântul Mormânt, în Palestina, la Constantinopol), revine la Roma, dovedindu-se un perseverent propagator al creştinismului în aristocraţia romană. Se întoarce în Orient şi se stabileşte într-o mănăstire lângă Betleem. Aici duce o viaţă de studiu şi de trăire în curăţenie sufletească.

## 9.1. Concepţia pedagogică

Ieronim este cunoscut în special ca traducător al Bibliei în limba latină (*Vulgata*). Pedagogia creştină a acestui Părinte al Bisericii se concentrează în două importante lucrări: *Scrisori către Laeta, pentru educaţia fiicei sale Paula* şi *Scrisori către Gaudentius pentru educaţia micuţei Pacatula*. Se pare că Ieronim este mai generos şi mai deschis la idei, în comparaţie cu Tertulian. Cu toate că face pledoarie pentru dispreţuirea bunurilor terestre, nu cere totuşi consacrarea exclusivă unei vieţi religioase decât de la persoanele care se simt chemate pentru aceasta. Vocaţia ocupă un loc important în pedagogia lui Ieronim. De altfel, modelul educaţiei Paulei, o fată destinată de mică mănăstirii, nu se cerea a fi generalizat. Fiecare ocupaţie sau stare socială pretinde mijloace şi exigenţe specifice de realizare a instrucţiei şi educaţiei. Sufletul Paulei trebuie să fie pregătit pentru a deveni „templul lui Dumnezeu". Paula este educată într-un mod foarte auster: nu trebuie să ia parte la masa comună, va mânca numai legume şi pâine, rareori peştişori, în aşa fel încât să nu se sature niciodată. Plimbările sunt interzise, pentru a nu fi influenţată în rău de virtuale persoane periculoase. Se va cultiva dispreţul faţă de plăceri şi artă, accentul punându-se pe exerciţiile spirituale religioase.

Un tratament asemănător se va aplica şi Pacatulei: „Ea să nu se manifeste prea liber în public şi să nu caute întotdeauna să frecventeze bisericile în zilele de solemnităţi. Toate plăcerile ei sufleteşti să fie acelea de a sta în cameră, ca niciodată să nu vadă pe tinerii eleganţi şi împodobiţi, nici tinerele fete uşuratice; ea să-şi astupe urechile la aceste voci ademenitoare, care prin dulceaţa cântărilor produc sufletului răni mortale" (Ieronim, 1959, p. 56). Nu ne putem stăpâni relativa îndoială cu privire la valabilitatea acestor precepte, mai ales în zilele noastre. Nu printr-o închidere şi izolare a tinerilor se poate realiza o educaţie validă, ci printr-o raportare la o realitate, fie ea chiar şi reprobabilă, în perspectiva depăşirii acesteia. Cunoaşterea relelor din lume este un virtual pas spre ferirea şi îndepărtarea de acestea.

---

**Întrebare**

În ce măsură tratamentul rigorist, exprimat mai sus, poate avea şi valenţe educative?

---

Ieronim prescrie un program progresiv în ceea ce priveşte educaţia intelectuală şi morală. Referinţele de bază sunt Cărţile Sfinte, în ordinea următoare: *Psalmii*, *Proverbele lui*

*Solomon*, *Ecclesiastul*, *Sfintele Evanghelii*, *Faptele Apostolilor* şi, la urmă, *Cântarea Cântărilor*. În ceea ce priveşte muzica, numai cântările bisericeşti sunt admise.

Ieronim este conştient de faptul că profilul primelor învăţături va lăsa urme adânci în viaţa individului. Metoda de predare a scris-cititului are un caracter intuitiv, bazându-se pe folosirea literelor de lemn. Să nu lăsăm pe copil să facă lucrurile pe jumătate – ne îndeamnă Sfântul Ieronim ; de la început trebuie să-l obişnuim a executa lucrurile în mod temeinic. Nu este adeptul unui învăţământ excesiv de sever ; dimpotrivă, recomandă activităţile ludice, plăcute. Cere ca educatorul să fie un om în vârstă, cu o cultură şi o viaţă aleasă.

Acest autor bisericesc a pus accentul pe elementele ascetice şi morale ale educaţiei cu preţul desconsiderării preocupărilor pământeşti ale omului. Şcolile monastice de mai târziu au preluat şi au aplicat multe dintre recomandările sale cu privire la educaţie. Ca şi alţi Părinţi şi apologeţi ai Bisericii, Ieronim a scos în evidenţă egalitatea oamenilor în faţa lui Dumnezeu, prefaţând în acest fel principiul educaţiei universale promovat, de pildă, de Comenius.

Ieronim aparţine pe drept istoriei pedagogiei nu numai datorită şcolii de o elevată cultură religioasă din comunitatea monastică feminină a Marcelei de pe Aventin sau datorită şcolii clasice deschise la Betleem, pe lângă mănăstirea sa, dar mai ales pentru metodologia pe care el o foloseşte pentru a preda Biblia tinerelor dornice să urmeze idealul înalt al vieţii creştine.

La aceasta se adaugă o rară şi nouă sensibilitate în ceea ce priveşte femeia, tratată cu respect, stimă şi simpatie. Într-o perioadă în care continuă tradiţia patriarhală, iar misoginismul reprezintă o atitudine frecventă, luarea de poziţie a Sfântului Ieronim în această privinţă reprezintă un pas important. Multe dintre scrisorile sale redau imaginea cea mai autentică privind contrastul dintre mentalitatea sa şi cea comună la vremea respectivă, chiar dacă el însuşi este încă legat de concepţia comună că femeia este slabă din fire.

## 9.2. Texte reprezentative

Saint Jérôme, 1932, *Lettres spirituelles*, Librairie Lecoffre, J. Gabalda et fils, Paris.

„Iată deci cum trebuie format sufletul destinat să devină templul lui Dumnezeu. Cum ea (tânăra, n.n.) se obişnuieşte să nu audă şi să nu spună nimic altceva care să fie împotriva lui Dumnezeu. Cum să nu înţeleagă cuvintele defăimătoare ; cum să ignore înţelesurile profane ; cum limba sa încă tandră să fie impregnată de dulci psalmi. O vom ţine la distanţă de copiii deja lascivi ; nici tinerele pe care le va frecventa, nici însoţitoarele nu vor participa la conversaţiile bărbaţilor de lume de teama de a nu se deprinde cu răul.

I se vor da litere din lemn pe care le va numi pe fiecare după numele său ; se va juca cu aceste litere în aşa fel încât jocul său să fie o manieră de instrucţie. Va reţine nu doar succesiunea literelor ca pe un cântec, ci se va schimba adesea ordinea lor : se vor amesteca ultimele cu cele din mijloc, cele din mijloc cu primele. Astfel ea le va cunoaşte nu numai după sunet, ci şi după formă. Când mâna sa va învăţa să conducă beţişorul pe ceară va trebui să i se ţină mâna pentru a-i conduce micuţele degete sau să i se sape nişte litere pe o tabletă astfel încât încercările sale conduse precis să treacă obligatoriu prin aceleaşi urme. Să cunoască silabele, încurajată fiind prin promiterea unei recompense, şi să fie antrenată prin intermediul unor cadouri (dulciuri) care fac deliciul acestei vârste. Să aibă colege de învăţătură cu care să se ia la întrecere. Dacă ea este lentă în învăţare, nu trebuie să i se reproşeze aceasta, ci să fie stimulată prin laude. Ea se va bucura când va învinge şi se va întrista când va avea un eşec.

Lucrul de care va trebui să se păzească înainte de toate este faptul de a detesta studiul, sunt amărăciunea, resentimentele, care nu trebuie să persiste după copilărie" (pp. 174-176).

„Îi vom alege un învăţător în vârstă, plin de viaţă şi instruit. Cred că el nu va fi un om doct care roşeşte atunci când trebuie să dea cunoştinţe despre rudimentele cititului ca un umil pedagog. Acesta nu trebuie să dispreţuiască ca neimportante aceste lucruri mici fără de care lucrurile mari sunt imposibile. Însuşi sunetul literelor şi primele rudimente ale instrucţiei au un caracter diferit după cum sunt pronunţate de o gură erudită sau de o gură ignorantă. De asemenea, trebuie să vegheaţi ca fiica voastră să nu dobândească obiceiul de a deforma cuvintele făcând pe plac unor femei cărora le place acest lucru sau de a se juca sub aur şi purpură. Într-un caz va avea de suferit limbajul fetiţei, iar în celălalt moravurile sale" (p. 176).

„În ceea ce priveşte doica sa, ea nu va fi nici obişnuită să bea, nici leneşă, nici vorbăreaţă. Va avea o guvernantă modestă şi un duhovnic care-i va forma un caracter serios" (p. 178).

*

Ieronim, 1999, *Scrisoarea 128. Către Pacatula*, *apud* Prellezo, J.M.; Lafranchi, R., *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, Societa Editrice Internazionale, Torino.

„Nu e uşor să scrii unei fetiţe: nu înţelege ceea ce îi spui, nu-i cunoşti sufletul, rişti să greşeşti făcând pronosticuri cu privire la tendinţele sale; în fine, după părerea unui ilustru orator, ea «trebuie lăudată mai mult pentru ceea ce lasă să se spere, decât pentru ceea ce este».

Cum poate fi îndemnată la înfrânare o fetiţă care doreşte încă jucării, care se bâlbâie şi gângureşte în braţele mamei şi consideră mai dulce mierea decât cuvintele?

Va putea oare să asculte învăţăturile înalte ale Apostolului, ea care se delectează cu fabulele bunicii? Va putea să pătrundă enigmele profeţilor dacă, pentru a o distra, e suficientă numai faţa surâzătoare a doicii?

Poate fi în măsură să înţeleagă măreţia Evangheliei care, cu splendoarea sa, depăşeşte orice imaginaţie a oamenilor obişnuiţi?

Va trebui să o îndemni să fie supusă părinţilor, când cu mânuţa sa o loveşte pe mama care-i zâmbeşte?

De aceea, această scurtă scrisoare, draga noastră Pacatula o va primi totuşi, dar o va citi la timpul potrivit.

Între timp, să înveţe literele alfabetului, să unească silabele, să înveţe substantivele, să asocieze cuvintele; şi, pentru a o face să repete toate acestea cu vocea ei gingaşă, să i se promită dulciuri; să alerge să culeagă florile care se deschid din boboci, pietrele preţioase care strălucesc, păpuşile care o distrează. Între timp, să încerce să toarcă; va rupe adesea firul, dar numai aşa va învăţa să nu-l mai rupă; după muncă să fie nerăbdătoare să se joace, să se agaţe de gâtul mamei, să-şi sărute părinţii, să cânte Psalmii pentru o mică recompensă, să-i placă ceea ce trebuie să repete, în aşa fel încât să nu fie pentru ea o trudă, ci o plăcere, nu o constrângere, ci un lucru voluntar" (p. 190).

*

Ieronim, 1959, *Scrisori Alese, Scrisoarea XXXI, Către Gaudentius*, *apud* Stanciu Stoian (coord.), *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„E destul de greu să scrii unei fetiţe mici, incapabile să înţeleagă ceea ce i se spune, căreia însă nu-i cunoşti caracterul şi pe a cărei voinţă n-ai putea să contezi..." (p. 55).

„E nevoie de asemenea ca degetele-i gingaşe să încerce a mânui acul, ca ea să rupă des firul, pentru a învăţa să nu-l rupă mai târziu. Tot aşa jocurile să urmeze lucrului, ea să se agaţe de gâtul

mamei sale şi să fure câteva sărutări părinţilor săi. Îndemnaţi-o cu ajutorul unei recompense să cânte psalmi, să iubească lucrul pe care este obligată a-l face, ca în sfârşit să-l considere o plăcere şi nu o muncă: să-l îndeplinească de bună voie şi nu de nevoie" (p. 55).

„E nevoie ca o fată tânără să frecventeze fete tinere, ca ea să nu ştie deloc să se joace cu băieţii mici, sau mai curând să se teamă de ei; ca ea să nu cunoască un cuvânt neputincios, şi dacă, din întâmplare, aude câte o expresie ordinară de la servitorii care se perindă prin casă, ea să n-o înţeleagă. Cel mai mic semn al mamei sale să fie pentru ea un cuvânt, un avertisment, un ordin formal; s-o iubească ca pe o mamă, s-o asculte ca pe doamna casei, să se teamă ca de o stăpână. Când această mică fetiţă, care n-are încă vârsta raţiunii, nici toţi dinţii săi, va fi împlinit şapte ani şi va începe să roşească, să discearnă ce trebuie spus de ceea ce trebuie trecut sub tăcere, atunci să înveţe pe dinafară psaltirea, apoi până-n zilele adolescenţei să-şi facă în inimă o comoară şi din cărţile lui Solomon, şi din evanghelii, şi din cele ale apostolilor şi profeţilor. Ea să nu se manifeste prea liber în public şi să nu caute întotdeauna să frecventeze bisericile în zilele de solemnităţi. Toate plăcerile ei sufleteşti să fie acelea de a sta în cameră, ca niciodată să nu vadă pe tinerii eleganţi şi împodobiţi, nici tinerele fete uşuratice; ea să-şi astupe urechile la aceste voci ademenitoare, care prin dulceaţa cântărilor produc sufletului răni mortale" (p. 56).

# 10. Augustin (354-430 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut la Tagast în Numidia (Algeria de astăzi), dintr-un tată păgân şi o mamă creştină. Studiază la Madaura şi Cartagina şi este atras de literatura latină. Pentru o anumită perioadă aderă la maniheism. A trecut la creştinism destul de târziu, după ce a fost profesor de gramatică la Tagast şi de retorică la Cartagina, Roma şi Milàno. În 391, devine preot, iar patru ani mai târziu îi succedă lui Valeriu la scaunul de episcop al Iponiei, centrul Bisericii creştine din Africa. Principalele sale lucrări sunt: *Despre credinţa creştină*, *Cetatea lui Dumnezeu*, *Despre învăţător*, *Despre Sfânta Treime*, *Solilocvii*, *Confesiuni*.

## 10.1. Concepţia pedagogică

Acest mare gânditor a venit la credinţa creştină printr-o luptă dramatică dusă cu sine, rupându-se de trecutul său imoral, devenind un strălucit propagator al spiritualităţii creştine. Spirit deosebit de cultivat, Augustin a atins şi problemele pedagogice în mai multe lucrări, dintre care cele mai importante sunt *Educaţia creştină*, *Despre învăţător* şi *Confesiuni*.

După Augustin, adevărul este absolut, şi nu relativ, iar la el se ajunge prin intermediul credinţei. Sarcina educaţiei este de a conduce individul la o judecată independentă. Augustin a creat un tip de şcoală ce răspundea nevoii de a forma preoţi. Dar formarea profesională trebuie precedată de o iniţiere în „artele liberale", ca propedeutică a unei instruiri teologice.

Educaţia, în concepţia Fericitului Augustin, trebuie să fie orientată religios. Ea nu constă într-o acumulare de fapte, ci este o iluminare a sufletului, o răsucire a ochilor şi a minţii spre lumina veritabilă.

---

**Întrebare**

La care filosof antic şi în ce lucrare este ipostaziată ideea educaţiei ca iluminare, întoarcere a fiinţei către adevărata lumină? Faceţi o comparaţie între cele două puncte de vedere.

---

Augustin pune un mare accent pe dimensiunea credinţei în cunoaştere. El consideră că noi credem ceea ce înţelegem, dar nu suntem capabili de a înţelege ceea ce noi nu credem. Nu putem înţelege, de pildă, adevărurile eterne, acestea fiindu-ne date prin iluminarea divină. Ultimul scop al cunoaşterii şi credinţei îl constituie atingerea unei viziuni supranaturale şi posesia binelui. Nu prin raţiune se poate ajunge la certitudinea adevărului ultim, ci prin trăirea lui ca atare în sufletul nostru. Aflarea adevărului este un proces infinit, care începe cu acumularea unor date intuitive şi se perfectează cu înţelegerea adevărului absolut şi a naturii lui Dumnezeu. Cu toate că omul va avea o atitudine activă în îmbrăţişarea adevărului, acesta nu ni se revelează decât prin graţia lui Dumnezeu. De altfel, toate adevărurile, după Augustin, sunt adevăruri divine.

Adevărul autentic poate fi găsit prin cunoaşterea mistică, după ce mintea noastră a fost purificată prin rugăciune şi contemplare. Dar indivizii sunt ghidaţi prin senzaţiile lor şi, astfel, devin victime ale iluziei şi falsităţii (Mayer, 1966, p. 143). El recomandă drept obiecte de studiu literatura, retorica, logica, aritmetica, etica şi filosofia naturală. Aceste obiecte se vor preda astfel încât să nu corupă credinţa copilului. Chiar şi studiul aritmeticii se dovedeşte a fi folositor. Augustin consideră că Biblia este plină de simbolisme numerice şi că matematicile ar putea fi un instrument pentru clarificarea acestora.

Foarte fin cunoscător al sufletului tânăr, el face pledoarie pentru un învăţământ intuitiv, care să se bazeze pe cunoaşterea şi trăirea faptelor. Învăţământul nu trebuie să fie obositor, constrângător, rutinier, ci atractiv, plăcut. Se cere a se cultiva curiozitatea liberă a copilului şi înclinaţiile sale spre activităţile ludice. Ca atitudine educativă generală, Augustin recomandă bunăvoinţa şi trezirea interesului, nefiind de acord cu tratamentul aspru. Învăţătorul trebuie să asigure stimulul pentru descoperirea personală a elevului, ceea ce presupune mult tact şi talent din partea celui care educă. Augustin este adept al entuziasmului pedagogic, încrezându-se în forţele manifeste sau latente ale educatului. El stăruie ca educatorul să trăiască în comuniune cu şcolarii săi, să alcătuiască împreună cu ei o adevărată comunitate de interese şi aspiraţii, căci cu cât suntem mai uniţi sufleteşte cu copiii noştri, cu atât şi nouă ni se prefac lucruri vechi în lucruri noi, văzându-le „ca pentru prima dată". Orice curs trebuie să păstreze o anumită spontaneitate, să fie o investigaţie, un nou început, o creaţie. El recunoaşte dreptul copiilor de a pune întrebări, de a-şi exprima liber opiniile, de a se angaja chiar în discuţii contradictorii cu învăţătorul, dacă este cazul. Sunt idei de o deosebită modernitate care anticipă unele principii puse în circulaţie mult mai târziu, de către curentul educaţiei noi de la începutul secolului XX.

---

**Temă obligatorie**

Ce tip de relaţii pedagogice se instituie în situaţia descrisă mai sus şi la ce metode didactice poate apela dascălul?

---

Augustin afirmă că educatorul va fi un filosof al educaţiei, o întruchipare a înţelepciunii şi a echilibrului, fiinţând ca un exemplu demn de urmat de către elevii săi.

Scopul lucrării *Educaţia creştină* a fost acela de a pune la dispoziţia învăţătorului un îndrumar metodic, atât pentru laic, cât şi pentru cleric. În primele trei capitole se pun bazele unei hermeneutici a Sfintei Scripturi, iar în capitolul al patrulea sunt expuse o serie de tehnici de predare. Principiile omiletice şi catehetice pe care le propune au un fundament pedagogic evident, de o actualitate ce stârneşte admiraţia. Iată câteva dintre aceste reguli: a) este bine ca un predicator creştin să se servească de arta retoricii; b) predicatorul este dator să apere adevărurile de credinţă, să înveţe cum se face binele

şi să evite răul, să-şi structureze discursul pe potriva subiectului, să sprijine vorbirea pe o argumentare solidă; c) propovăduitorul creştinismului trebuie să vorbească mai degrabă cu înţelepciune decât cu elocinţă; d) se va evita dezvoltarea subiectelor dificile sau a celor obscure în faţa oamenilor simpli; e) claritatea şi stilul plăcut al cuvântării prezintă maximă importanţă în atingerea scopului; f) predicatorul creştin va fi conştient de etapele şi regulile învăţării; g) stilul expunerii trebuie să fie variat în funcţie de subiectul şi scopul predării; h) slujirea adevărului este mai importantă decât forma ei; i) legea iubirii va prezida actul predicării şi catehezei.

În lucrarea *Despre învăţător* sunt dezvoltate motivul „învăţătorului lăuntric" şi problema capacităţii de cunoaştere şi comunicare a adevărului. Discuţia pleacă de la întrebarea cine este învăţătorul care poate să înveţe adevărul pe oameni şi care este aportul limbii, ca sistem semiotic, în vehicularea cunoaşterii. Crezul lui Augustin este că prin intermediul limbajului reamintim altora sau nouă înşine, printr-un soi de vorbire interioară, cunoştinţele dobândite cu privire la cele materiale prin percepere directă, iar la cunoaştere inteligibilă ajungem doar printr-o iluminare interioară. În acest dialog se dezvoltă o ontologie personală a dimensiunii subiective a vorbirii. Augustin acordă cuvintelor valoare rememorativă; prin ele, ascultătorul actualizează relaţia dintre complexul sonor şi obiect, limbajul constituindu-se în cauză indirectă şi mediată a cunoaşterii. Constructele lingvistice sunt mediatori, simple instrumente utilizate de fiinţa noastră sensibilă pentru a întreţine un raport cu realitatea, iar adevărata sursă a cunoaşterii se află în Hristos: „În privinţa tuturor lucrurilor pe care le înţelegem, nu ne lămurim de la cel care rosteşte vorbe în afară, ci de la adevărul care domneşte în însuşi spiritul nostru – îndemnaţi, poate, prin cuvinte să căpătăm această lămurire. Însă acela care ne lămureşte ne şi învaţă: e Hristos, despre care se spune că sălăşluieşte în omul lăuntric..., adică nepieritoarea putere a lui Dumnezeu şi veşnica înţelepciune: de la aceasta, într-adevăr, ia povaţă orice suflet raţional, dar fiecăruia îi este dezvăluit atât cât poate el primi, potrivit relei sau bunei sale potriviri" (Augustin, 1994, p. 113). Concluzia este clară: doar Hristos este învăţătorul lăuntric, omul nefiind decât un instrument care vesteşte cunoaşterea în afară, prin cuvinte. Ideea fusese expusă în mai multe rânduri în Evanghelii: „Voi însă să nu vă numiţi rabi, că unul este Învăţătorul vostru: Hristos, iar voi toţi sunteţi fraţi... Nici învăţători să nu vă numiţi, că Învăţătorul vostru unul este, Cel din ceruri" (*Matei* 23, 8, 10). Aceste idei subliniază, într-un fel, unitatea originară a cunoaşterii, determinată de o instanţă singulară, care, din punct de vedere gnoseologic, s-ar lăsa cucerită treptat, secvenţial de către fiinţa umană.

---

**Temă de reflecţie**

Care este locul cuvântului, al logosului, al discursului în procesul de transmitere a învăţăturii?

---

Expresia „învăţătorul lăuntric" nu este o simplă figură de stil, ci se referă la chiar principiul hristic, temeiul cunoaşterii, finalitatea ultimă a tuturor eforturilor spiritului uman în perspectiva desăvârşirii şi autoîmplinirii creştinului. Cum observă Eugen Munteanu, un remarcabil tâlcuitor şi analist al preceptelor pedagogice ale lui Augustin (1995, p. 26), ca învăţător lăuntric, Hristos ne locuieşte în ceea ce avem mai profund în noi, intrând în dialog cu noi ca persoană; permanenţa în noi a învăţătorului lăuntric şi posibilitatea dialogului cu el îi permit spiritului nostru limitat să treacă de la perceperea parţială şi incompletă a lucrurilor la înţelegerea principiului creaţiei; altfel spus, a fi locuit de învăţătorul lăuntric înseamnă a participa la logosul originar.

## 10.2. Texte reprezentative

Augustin, 1994, *De Magistro*, Editura Humanitas, Bucureşti.

„Eu unul socotesc că există un fel, de toată însemnătatea, de a învăţa pe alţii prin reamintire – lucru care va ieşi la iveală de la sine din această convorbire a noastră. Dacă tu nu eşti de părere că învăţăm noi înşine, reamintindu-ne, şi nici că învăţăm ceva pe cel care îşi reaminteşte, nu mă împotrivesc; dar afirm deocamdată două rosturi ale vorbirii, fie să învăţăm pe alţii, fie să reamintim ceva altora sau nouă înşine; nu-ţi pare că săvârşim aceasta şi cântând?" (p. 21).

„În ce mă priveşte, tot cercetând această categorie, nu găsesc până acum nimic care să poată fi învăţat fără semn, decât poate vorbirea şi – dacă cineva întreabă tocmai lucrul acesta – ce înseamnă a învăţa. Cred într-adevăr că acesta, orice aş face după întrebarea lui ca să înveţe, nu învaţă de la lucrul însuşi ceea ce doreşte să-i fie arătat. Dacă, de pildă, cineva mă întreabă, în timp ce nu fac nimic – după cum am mai spus – sau fac altceva, ce înseamnă a umbla, iar eu începând de îndată să umblu, încerc să-i arăt fără semn ceea ce m-a întrebat: cum îl voi face să nu creadă că a umbla este numai atât cât voi fi umblat eu? Iar dacă va crede astfel, se va înşela: căci va socoti că nu a umblat oricine va fi umblat mai mult sau mai puţin decât mine. Dar ceea ce am spus despre acest cuvânt se potriveşte tuturor celor despre care recunoscusem că pot fi arătate fără semn – afară de cele două pe care le-am exceptat" (pp. 95-97).

„Aşadar, prin cuvinte nu învăţăm altceva decât cuvinte, ba chiar numai sunetul şi zgomotul cuvintelor; căci dacă ceea ce nu e semn nu poate fi cuvânt, chiar dacă am auzit un cuvânt, nu ştiu că este cuvânt, până ce nu aflu ce înseamnă. Prin urmare, o dată lucrurile cunoscute, se săvârşeşte şi cunoaşterea cuvintelor; dar prin auzirea cuvintelor nu se învaţă nici măcar cuvintele. Căci nu învăţăm, desigur, cuvintele pe care le cunoaştem; iar pe cele pe care nu le cunoaştem nu putem spune că le-am învăţat decât o dată ce am priceput înţelesul lor – ceea ce nu se întâmplă prin auzirea celor ce vorbesc, ci prin cunoaşterea lucrurilor semnificate" (p. 109).

„În ce mă priveşte, am învăţat, sub îndemnul cuvintelor tale, că prin cuvinte nu se face altceva decât se îndeamnă omul la învăţătură, greşit crezându-se că prin vorbire se dezvăluie vreodată gândirea vorbitorului. Am aflat că numai acela care locuieşte înăuntrul nostru ne învaţă dacă sunt adevărate cele ce se spun, atunci când cuvântăm în afară; iar pe acesta, cu sprijinul lui îl voi iubi cu atât mai înflăcărat cu cât voi fi înaintat în învăţătură" (p. 127).

*

*De doctrina christiana*, 1997, *apud* H.-I. Marrou,
*Sfântul Augustin şi sfârşitul culturii antice*, Editura Humanitas, Bucureşti.

„El trebuie să-i înveţe de bine pe alţii, să-i îndepărteze de rău; să-şi biruie potrivnicii, să-i întremeze pe cei slabi, să-i lumineze pe cei neştiutori. Să înceapă, dacă e nevoie, prin a câştiga bunăvoinţa publicului, atenţia lui şi ascultarea. Apoi, să-şi trateze subiectul *sicut postulat causa*, adică aşa cum cere tema tratată: să expună clar ceea ce vrea să spună, să dovedească ceea ce pare îndoielnic, să emoţioneze, dacă trebuie câştigată adeziunea unor suflete şovăitoare" (*P.L.* 34, 4, 4, col. 91).

# 11. Toma de Aquino (1225-1274)

**Repere biografice.** S-a născut în 1225 în castelul Roccasecca, lângă Neapole, ca fiu al unui conte ce era înrudit cu familia imperială germană şi cu casele regale din Aragon, Sicilia şi Franţa. Este educat mai întâi în spirit benedictin, iar mai târziu optează singur pentru ordinul

dominicanilor. Este un discipol al lui Albertus Magnus. Manifestă de timpuriu o excelentă capacitate speculativă şi este profesor la Paris, Köln, Roma, Perugia şi Neapole. Biserica Catolică l-a canonizat, devenind Sfântul Toma de Aquino. Principalele sale lucrări sunt *Summa contra Gentiles* şi *Summa Theologiae*.

## 11.1. Concepţia pedagogică

După Toma de Aquino, ar exista două surse ale adevărului: raţiunea şi credinţa. Credinţa intervine acolo unde raţiunea nu poate ajunge. Autoritatea revelaţiei este mai puternică, iar dogmele crezute au o mai mare autoritate decât ideile explicate raţional. El admite atât cunoaşterea prin simţuri, în mod direct, cât şi cunoaşterea prin revelaţie, mediată de Dumnezeu. În perspectivă etică, Toma consideră că voinţa este liberă să aleagă între bine şi rău, dar, pentru a alege binele, ea are nevoie de prezenţa harului divin. De aceea, educaţia implică sprijinul divinităţii; nu stă în puterea omului să se dezvolte prin forţa proprie.

---

**Temă de reflecţie**

Care este aportul credinţei la sporirea ştiinţei? În ce raport se află cunoaşterea prin raţiune cu cunoaşterea prin credinţă?

---

Ca şi Aristotel, Toma admite existenţa în om a trei dimensiuni: sufletul intelectual, sufletul senzitiv şi sufletul vegetativ. Cele trei aspecte se intercondiţionează şi sunt determinate la rândul lor de transcendenţă. În concepţia lui, credinţa şi raţiunea nu sunt contradictorii. Un conflict adevărat nu există între lucrurile care ne vin de la Dumnezeu. Inteligenţa este un lucru bun în măsura în care îl ajută pe om să ajungă la cunoaşterea lui Dumnezeu. Acolo unde puterea raţiunii se limitează, intră în scenă posibilitatea credinţei de a afla tainele ascunse.

Doctrina sa pedagogică este explicitată în lucrarea *De magistro*, unde, alături de chestiuni de ordin teologic şi semiotic, se insistă asupra agenţilor învăţării, asupra surselor originare ale cunoaşterii umane. Astfel, învăţătorul are un aport esenţial la realizarea educaţiei. Contribuţia învăţătorului rezidă în a îndepărta obstacolele din calea cunoaşterii de către elev, dar şi de a ajuta în mod efectiv la actualizarea potenţialităţii cunoaşterii. Dobândirea ştiinţei se face mai rapid şi mai complet cu ajutorul învăţătorului decât prin descoperirea personală. Diferenţa dintre cele două modalităţi de cunoaştere constă în faptul că, în cazul descoperirii personale, raţiunea naturală ajunge prin ea însăşi la cunoaşterea lucrurilor necunoscute, pe când, atunci când este vorba de învăţare cu ajutorul învăţătorului, raţiunea naturală este ajutată din afară, printr-un discurs exterior: „Se spune, aşadar, că unul îl învaţă pe (un) altul pentru că îi expune celuilalt prin semne acest proces raţional, care se realizează în el prin (propria sa) raţiune naturală; şi, astfel, raţiunea naturală a discipolului ajunge – prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente – la cunoaşterea lucrurilor pe care nu le ştie" (Toma de Aquino, 1994, p. 55).

La întrebarea cine poate învăţa pe altul şi cine poate fi numit învăţător, răspunsul lui Toma este fără echivoc: numai Dumnezeu este învăţătorul lăuntric şi cel dintâi, învăţătorul prin excelenţă, pentru că El posedă perfecţiunea oricărei ştiinţe şi vorbeşte în noi prin raţiune – pentru că întreaga învăţătură omenească poate fi eficace doar în virtutea luminii raţiunii, sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a Adevărului revelat, prezent în noi. Toma de Aquino este de acord că şi omul care cunoaşte o anumită ştiinţă poate fi

numit învăţător atunci când, comunicând elevului cunoaşterea sa, devine cauza cunoaşterii la elev: „Învăţătorul stimulează aşadar intelectul (elevului) spre cunoaşterea lucrurilor pe care le prezintă, aşa cum o cauză motrice esenţială determină trecerea de la potenţialitate la act" (*ibidem*, p. 65). Şi îngerii pot facilita şi transmite anumite cunoştinţe. În timp ce Dumnezeu e singurul învăţător lăuntric, iar „omul, învăţându-ne din afară..., este, într-un fel, cauza speciei inteligibile în măsura în care ne prezintă semne ale intenţiilor inteligibile pe care intelectul nostru le primeşte de la acele semne şi le păstrează în el însuşi" (*ibidem*), îngerul, dispunând de o „lumină intelectuală mai desăvârşită decât omul, poate fi pentru om cauza cunoaşterii..., dar într-un mod inferior lui Dumnezeu şi superior omului" (*ibidem*, p. 91).

La întrebarea dacă omul poate fi numit propriul său învăţător, Toma se îndoieşte de acest lucru răspunzând negativ, pornind de la ideea că cel ce învaţă pe altul, adică învăţătorul, trebuie să posede ştiinţa pe care o transmite altuia în mod clar şi desăvârşit; or, nu în această situaţie se găseşte cel care dobândeşte ştiinţa prin el însuşi.

---

**Întrebare**

Explicaţi posibilităţile autoeducaţiei în limitele concepţiei lui Toma. Este omul capabil de autoinstruire şi autoeducaţie?

---

În opinia marelui filosof creştin, actul de posedare a ştiinţei are la bază conlucrarea dintre efortul elevului de a accede printr-o muncă a propriei raţiuni (care-l duce spre aflarea adevărului) şi efortul învăţătorului de a-l sprijini şi asista pe elev (care va trebui să nu fie deloc pasiv în primirea cunoaşterii). Predarea nu este o chestiune de primire, ci de asaltare, pe cont propriu, a adevărurilor, idee care este pe deplin consonantă cu cele mai moderne principii pedagogice. „Toma de Aquino – consideră Bogdan Suchodolschi – a conceput învăţământul ca o activitate datorită căreia însuşirile potenţiale devin o realitate actuală. Acest proces, atât în ceea ce-l priveşte pe educator, cât şi pe elevul însuşi, este o activitate. Extinzând acest punct de vedere la ansamblul activităţii educative, Toma de Aquino a subliniat rolul voinţei în dominarea de către om a naturii proprii, supusă greşelilor. Dar această activitate nu se naşte spontan în omul însuşi şi nu este condusă de el; regulile acesteia au fost stabilite, o dată pentru totdeauna în scrierile sfinte, în chemarea lui Hristos de a răspândi învăţătura tuturor popoarelor" (pp. 13-14). Rolul învăţătorului constă în a avertiza şi dirija gândirea elevului înspre acea lumină interioară de care el însuşi a fost iluminat de către Divinitate.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul pasaj din *De magistro*:

„...Iluminarea fără de sfârşit nu poate proveni decât de la o lumină fără de sfârşit, pentru că, dacă lumina dispare, subiectul încetează să fie luminat. În (procesul de) învăţare se cere o iluminare fără de sfârşit, deoarece ştiinţa este dintre lucrurile necesare, care rămân pentru totdeauna. Învăţarea nu provine, aşadar, decât de la o lumină fără de sfârşit" (1994, p. 81).

---

**Temă obligatorie**

Reflectaţi la deosebirile dintre educaţia din Antichitate şi cea din Evul Mediu, scoase în evidenţă în tabelul de mai jos. Construiţi un nou tabel în care să reliefaţi asemănările dintre cele două paradigme educative.

---

Tabel comparativ privind concepţiile despre educaţie în Antichitate şi Evul Mediu creştin (*cf.* Gauthier, 1996, p. 49)

| Antichitate | Evul Mediu creştin |
|---|---|
| – Diversitatea scopului. Nu există o finalitate unică;<br>– Se doreşte dotarea individului cu cunoştinţe, abilităţi ce se pot achiziţiona separat (corp frumos, spirit ales, bun vorbitor);<br>– Se tinde spre formarea spiritului pentru ca acesta să apară ca fiind bun; | – Unitate a scopului. Direcţia morală prescrisă: a deveni un bun creştin;<br>– Se acţionează asupra profunzimii personalităţii, se vizează formarea unei anumite atitudini spirituale, convertirea: întoarcerea la Dumnezeu, prin ignorarea lucrurilor terestre;<br>– Se tinde către atingerea substratului sufletesc: interiorul cel mai profund; |
| – Profesori diferiţi fără legătură între ei (gramatician, citharist, retor);<br>– Aceşti profesori se ignoră între ei, fiecare urmărind propriul scop;<br>– Se oferă un învăţământ cu conţinut eterogen;<br>– Dispersie; | – Profesorii diferiţi sunt uniţi (împart acelaşi scop – cel specific creştinismului);<br>– Fiecare dascăl predă ceva special, dar participând la ţelul comun;<br>– Se predă un conţinut omogen (învăţământ unitar);<br>– Concentrare; |
| – Învăţarea se face în locuri diferite. Contactele profesor – elev sunt ocazionale;<br>– Elevii sunt pasageri; | – Învăţarea se face în acelaşi loc. Contactele sunt strânse, susţinute şi permanente;<br>– Elevii sunt permanenţi; |
| – Antichitatea are *profesori*. | – Evul Mediu are o *şcoală*, un mediu moral organizat. |

## 11.2. Texte reprezentative

Toma de Aquino, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, Bucureşti.

„Obiectul dezbaterii este învăţătorul. Se pune, în primul rând, întrebarea dacă omul poate să-l înveţe pe alt (om) şi să fie numit învăţător sau doar (lui) Dumnezeu (îi este propriu acest lucru). Se pare că numai Dumnezeu ne învaţă şi (numai el) trebuie numit învăţător: (1.) (În) *Mat.* XXIII. 8 (se spune:) «Unul este Învăţătorul vostru», precedat de «Voi însă nu vă numiţi rabbi», despre care Glosa (comentează): «Cinstirea datorată lui Dumnezeu să nu o daţi oamenilor şi să nu vă folosiţi de ceea ce este (numai) al lui Dumnezeu»; se pare deci că a fi învăţător şi a învăţa pe altul aparţine numai lui Dumnezeu" (p. 35).

„...Dacă un om îl învaţă pe altul, trebuie să-l facă din cunoscător potenţial cunoscător în act, deci cunoaşterea acestuia trebuie adusă din potenţialitate în act. Dar ceea ce este adus din potenţialitate în act trebuie să se schimbe; se va schimba deci cunoaşterea sau înţelepciunea..." (p. 41).

„...Cunoaşterea nu pare să fie nimic altceva decât o reprezentare în suflet a lucrurilor, deoarece cunoaşterea se spune că este o asimilare a subiectului cunoscător cu obiectul cunoscut. Dar un om nu poate să imprime asemănările lucrurilor în sufletul altuia, căci astfel s-ar produce în acest (om) ceea ce îi este propriu numai lui Dumnezeu. Deci, un om nu poate să-l înveţe pe un altul" (p. 41).

„...Se spune aşadar că unul îl învaţă pe (un) altul pentru că îi expune celuilalt prin semne acest proces raţional care se realizează în el prin (propria sa) raţiune naturală; şi, astfel, raţiunea naturală a discipolului ajunge – prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente – la cunoaşterea lucrurilor pe care nu le ştie" (p. 55).

„...Dar lumina unei raţiuni de acest fel, prin care asemenea principii ne sunt cunoscute, a fost sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a adevărului increat prezent în noi. Iată de ce, întrucât întreaga învăţătură omenească poate fi eficace doar în virtutea acelei lumini, este evident că numai Dumnezeu este învăţătorul lăuntric şi cel dintâi (*principaliter*), aşa cum natura vindecă lăuntric şi cea dintâi" (pp. 55-56).

„Se pune, în al doilea rând, întrebarea dacă cineva poate fi numit propriul său învăţător; şi se pare că da, deoarece: (1.) O acţiune trebuie atribuită mai degrabă cauzei principale decât celei instrumentale; dar intelectul agent este asemănător cauzei principale a ştiinţei produse (*causatae*) în noi, în timp ce omul care-l învaţă din afară pe un altul este, într-un fel, cauza instrumentală, care oferă intelectului agent instrumentele prin care acesta să poată ajunge la cunoaştere. Aşadar, intelectul agent ne învaţă mai mult decât omul din afară. Deci, dacă, din cauza unui discurs exterior, cel care vorbeşte din afară e numit învăţătorul celui care-l ascultă, (atunci) cu atât mai mult, datorită luminii intelectului agent, trebuie numit propriul său învăţător cel care-l ascultă" (p. 69).

„Învăţătura presupune însă în cel ce învaţă pe altul, adică în învăţător, o desăvârşită exercitare a ştiinţei. Trebuie, aşadar, ca acela care învaţă pe altul sau este învăţător să posede în mod clar şi desăvârşit ştiinţa pe care o transmite altuia, aşa cum este dobândită (cunoaşterea) prin învăţătură de un discipol. Dar când cunoaşterea e dobândită de cineva doar pe baza principiului său interior, ceea ce este cauza eficientă a cunoaşterii sale nu conţine decât în parte ştiinţa care trebuie să fie dobândită..." (p. 73).

„În al treilea rând, se pune întrebarea dacă omul poate fi învăţat de înger. Şi se pare că nu (e posibil acest lucru). Deoarece: (1.) Dacă îngerul îl învaţă (pe om), el este sau învăţătorul lăuntric (al acestuia), sau îl învaţă din afară. Nu e însă învăţătorul lăuntric, deoarece, aşa cum spune Augustin, acest lucru îi este propriu doar lui Dumnezeu. (Pe de altă parte, se pare că nu-l învaţă pe om) nici din afară, pentru că a-l învăţa din afară înseamnă a-l învăţa cu ajutorul unor semne perceptibile, după cum spune Augustin în lucrarea *De magistro*. Dar îngerii nu ne învaţă prin semne perceptibile de acest fel, afară numai dacă apar cumva într-o formă perceptibilă. Îngerii nu ne învaţă, aşadar, decât în cazul în care ne apar într-o formă perceptibilă, fapt care se petrece în afara cursului natural (al lucrurilor), ca printr-un miracol" (p. 77).

*

Toma de Aquino 1959, *Despre căsătorie şi educaţia copiilor*, *apud* Stanciu Stoian (coord.), *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Prin căsătorie, natura îşi propune un dublu scop: binele copilului, şi acesta este scopul principal, şi binele soţilor, scopul secundar.

Ceea ce natura vrea pentru copil este ca el să fie născut, dar, în aceeaşi măsură, să se dezvolte şi să ajungă la maturitatea omului; a omului, spun, ca atare, adică să atingă perfecţiunea virtuţii.

Filosoful poate să spună astfel că noi deţinem de la părinţi trei binefaceri: fiinţa, hrana şi educaţia. Or, dacă un copil poate fi născut din orice părinţi, educaţia nu vor putea s-o facă decât numai părinţii perfect hotărâţi şi perfect siguri. Dar cum ar putea fi părinţii perfect hotărâţi şi siguri, dacă bărbatul şi femeia nu rămân ataşaţi unul de altul prin legătura denumită căsătorie? (*Sentences*, C. IV, Dist. 26, art. 1)

Este important însă a semnala, de asemenea, că un copil are nevoie nu numai de hrană pentru corpul său, dar şi de instrucţie pentru mintea sa. Animalele sunt prevăzute cu un instinct care ajunge să le conducă; omul nu dobândeşte însă indispensabila lui înţelepciune decât printr-o experienţă dificilă şi de lungă durată, pe care trebuie s-o ajute experienţa părinţilor.

Dar pentru a da copilului această instrucţie, trebuie să aştepţi vârsta discernământului, iar această aşteptare este lungă.

Mai mult, această instrucţie nici nu-i poate fi dată într-o clipită; ea cere un timp îndelungat, iar clocotul pasiunilor împotrivindu-i-se mereu, va trebui să adăugăm lungi acţiuni de reparare.

Muncă considerabilă, căreia mama nu va putea să-i facă faţă şi care cere intervenţia tatălui, a cărui raţiune este mai luminoasă pentru a instrui şi a cărui energie este mai puternică pentru a pedepsi (*Somme contre les gentils*, III, cap. 122)" (p. 76).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema:
## PEDAGOGIA CREŞTINĂ (II)

Numele cursantului _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Unitatea de curs nr. 4

# Renaşterea şi Reforma

1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536) ..... 96
2. François Rabelais (1494-1553) ..... 99
3. Juan Luis Vives (1492-1540) ..... 105
4. Michel de Montaigne (1533-1592) ..... 109
5. Thomas Morus (1478-1535) ..... 114
6. Tommaso Campanella (1568-1639) ..... 116

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea principalelor idei pedagogice aduse de modernitatea europeană;
- delimitarea pentru fiecare autor a concepţiilor pedagogice caracteristice;
- realizarea unor comparaţii între concepţiile pedagogice din această perioadă şi cele emise anterior;
- înţelegerea textelor şi realizarea unor comentarii cât mai avizate şi creative.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536)

**Repere biografice.** Rod al unei iubiri vinovate (este copil din flori), „mult-râvnitul" copil îşi va autoironiza soarta dându-şi numele de Desiderius (doritul!), dar, mai mult decât atât, va afişa o atitudine frustă, sinceră şi directă faţă de semeni şi existenţă. Cea mai mare parte din anii copilăriei (rămâne orfan de mic) şi ai tinereţii şi-i petrece prin mănăstirile din Olanda, dând dovadă de o inteligenţă ieşită din comun şi de o maturizare precoce. După periplul educativ de tip mănăstiresc, va obţine o bursă la Paris, învăţând la faimosul colegiu Montaigu, criticat cu acribie de Rabelais. În Anglia, la Oxford, îl va cunoaşte pe Thomas Morus, cu care va lega o exemplară prietenie. Mai târziu, îl găsim în Italia, la Bologna, unde, în 1506, obţine titlul de doctor în arte. Se stinge din viaţă la Bâle, în Elveţia, în 1536. Principalele sale lucrări sunt: *Adagii*, *Elogiul nebuniei*, *Colocvii*, *Despre prima educaţie liberală a copiilor*, *Despre planul de învăţământ*, *Educarea principelui creştin*, *Educarea femeii creştine*, *Despre educarea bunei-cuviinţe*.

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Opera sa aduce un elogiu moderaţiei şi prudenţei. Departe de a fi un revoluţionar, el este mai degrabă un reformist. Trecând peste aspectele de suprafaţă ale existenţei, trecătoare şi neesenţiale, Erasmus este atras de profunzimile şi orizonturile autentice. În concepţia lui, omul are datoria de a împinge limitele cunoaşterii cât mai departe, stăpânind, prin spirit, întregul univers. Fericirea este condiţionată de exaltarea inteligenţei şi de cunoaşterea adevărului. Se manifestă împotriva oricărei ideologii şi poziţii partinice. Într-o vreme când cenzura şi pedeapsa erau puternice, a pus în gura Doamnei „Nebunia" ceea ce el însuşi nu putea să spună. Cugetul său liber a răbufnit sub forma ironiei, iar spiritul critic a fost introdus ilicit în mentalităţile oamenilor. Adevărat maestru al ambiguizării, Erasmus se foloseşte de talentul său scriitoricesc pentru a divulga abuzurile de tot felul manifestate mai ales la nivelul claselor suprapuse. Nimic şi nimeni nu scapă criticilor sale: domnitorii şi regii, viaţa de curte, oamenii legii, cărturarii şi grămăticii, filosofii şi teologii, înţelepţii şi proştii etc. A încercat să împace creştinismul cu filosofia antică, propunând o etică şi o pedagogie umanistă ce aveau la bază ideea naturii bune a omului.

---

**Întrebare**

Care sunt virtuţile formative ale mesajului metaforic, ambiguu, mediat de Doamna „Nebunia"?

---

## 1.2. Concepţia pedagogică

Educarea tineretului este totuna cu educarea omului, în optica marelui umanist. Devenirea maturului depinde de calitatea formării în anii tinereţii. „Omul nu se naşte om, ci devine", declară Erasmus în *Despre creşterea copiilor*. Omul, prin raţiunea pe care Dumnezeu i-a dăruit-o prin creaţie, poate să-şi amelioreze natura sa primitivă, cu condiţia ca educaţia să fie liberală, adică să se sprijine pe liberul arbitru al omului.

Moralistul renascentist se inspiră mai mult din înţelepciunea antică decât din cea creştină. El este un adversar înverşunat al învăţământului scolastic şi al dialecticii medievale.

Educaţia ar consta în a face să se ivească în individ toată umanitatea de care este capabil. Idealul pedagogic rezidă în formarea unei personalităţi cu un „corp sănătos, o inteligenţă activată şi cultivată, împreună cu o moralitate care cuprinde în sine atât onestitatea individuală, cât şi folosul adus statului şi umanităţii întregi" (Narly, 1935, p. 293). El recomandă o educaţie cât mai timpurie, deoarece fiecare perioadă este bogată în potenţialităţi. Vom face precizarea că Erasmus a fost mai degrabă un teoretician decât un practician al educaţiei. „El are o filosofie a omului, dar îi lipseşte, ca şi la alţi contemporani, ştiinţa copilului" (Debesse, Mialaret, 1971, p. 229). Având în centrul atenţiei *esenţa* omului, Erasmus neglijează dimensiunea *existenţei* individului concret, după observaţia lui Bogdan Suchodolschi. Uită, de pildă, că individul este inserat într-o lume şi că se cuvine a fi pregătit pentru aceasta. Perspectiva socială este ignorată aproape în întregime.

Gânditorul avansează numeroase sugestii pedagogice referitoare la unitatea dintre corp şi suflet, dintre fiziologie şi psihologie, revendicând necesitatea unei educaţii genetice, în acord cu treptele de vârstă, prin stimularea interesului prin activităţi ludice. Este unul dintre primii pedagogi care atrag atenţia asupra importanţei politeţii. Într-un secol încă deficitar din acest punct de vedere, Erasmus a intuit că politeţea are o componentă morală, dincolo de aspectul simplei convenţii, iar încorporarea regulilor bunei purtări reprezintă un exerciţiu moral indispensabil formării personalităţii. De asemenea, el pledează pentru educaţia femeii în spiritul politeţii şi al bunelor moravuri.

În *Educarea principelui creştin*, Erasmus expune o serie de principii educative cu privire la educaţia arhiducelui Carol, viitorul Carol Quintul, reguli referitoare la direcţiile de formare a viitorului conducător. Contrar principiilor lui Machiavelli, Erasmus pledează nu numai pentru o educaţie fizică şi militară, ci şi pentru formarea intelectuală şi morală cu scopul de a putea face faţă sarcinilor viitoare. Principele trebuie să servească intereselor celorlalţi, să-şi părăsească propriul egoism şi să fie un om al păcii şi bunei înţelegeri.

Stabilirea conţinutului educaţiei este o preocupare importantă la Erasmus. În lucrarea *Planul de studii*, el cere profesorului o cunoaştere universală, adică să ştie de toate. „Nu mă voi mulţumi, spune Erasmus, cu zece sau doisprezece autori, ci îi cer să fi parcurs tot domeniul ştiinţei, *orbem doctrinae*; vreau să ştie totul, chiar dacă şi-ar propune să predea numai elementele fundamentale". Filosofia este prezentă prin operele lui Platon şi Aristotel, teologia prin Augustin, Ioan Hrisostomul, Vasile cel Mare, Ambrozie, Ieronim, mitologia prin Homer şi Ovidiu, geografia prin Pomponiu Mela, Ptolemeu şi Pliniu; dacă nu poate asimila totul despre tot, dascălul va fi obligat să cunoască cel puţin esenţialul din fiecare disciplină în parte. De altfel, pentru Erasmus ştiinţa nu este un scop în sine, ci un instrument la îndemâna profesorului pentru a atinge un anumit scop. Scopul rezidă în formarea la copil a facultăţii de a discuta atât oral, cât şi în scris. Ştiinţele sunt ocazii de exersare a limbii. *Orationis facultas* este acea artă de a dezvolta o idee nu numai într-o limbă corectă, ci şi elegantă, bogată, în acord cu subiectul etalat. Învăţarea stilului clar şi elegant se realiza în limba latină, şi nu în limba naţională. Aici putem întrezări o limită a educaţiei umaniste, care, din dorinţa de a păstra o limbă moartă – chiar „înviată" cu neologisme, adesea neadecvate –, nu a admis exersarea în limba vie, naţională, mult mai bogată şi mai necesară celor ce urmau a se forma. Meritoriu este însă aportul său în ceea ce priveşte exerciţiul stilistic, compunerea scrisă, care este o noutate didactică pentru acea vreme. Ca şi Quintilianus, umanistul renascentist pune mai presus de toate iniţierea individului în arta oratoriei. De aceea, educaţia este de ordin literar şi estetic.

În lucrarea *Elogiul nebuniei*, Erasmus critică învăţământul timpului său, şcolile fiind percepute ca adevărate închisori spirituale. „Veşnic hămesiţi de foame şi soioşi, îmbătrânesc în mijlocul unei turme de copii, în şcolile acelea, ba, mai bine zis, locuri de tristeţe,

în puşcăriile lor şi în acele odăi de tortură, asurziţi de strigăte şi sufocaţi de duhoare şi murdărie... Ei se cred cei mai merituoşi oameni de pe pământ. Ce încântaţi sunt ei de ei înşişi, când cu chipul şi cu glasul lor ameninţător bagă spaimă în ceata speriată de copii pe care, după bunul lor plac, îi snopesc în bătăi cu nuiele, beţe, vergi" (Erasmus, 1959, p. 77). Educaţia scolastică, bazată pe reproducere mecanică, nu este pe placul marelui umanist. „Imitaţia este o sclavie a inteligenţei, care degenerează adesea în iluzionare, în îngustime de spirit şi în minciună. Imitaţia servilă falsifică pur şi simplu caracterul, în timp ce libera dezvoltare a individualităţii îl redresează, îl dezvoltă, îl fortifică şi îl înnobilează" (Paroz, 1883, p. 99).

Erasmus insistă asupra ideii binefacerii culturii pentru formarea omului. Cultura nu este totuna cu erudiţia, ci reprezintă un proces de umanizare a pornirilor instinctuale. După el, rădăcina tuturor virtuţilor rezidă în formarea prin educaţie.

---

**Temă obligatorie**

Comentaţi (pe o jumătate de pagină) ideea exprimată de Erasmus conform căreia erudiţia nu este totuna cu educaţia.

---

Trebuie însă să cunoaştem înclinaţiile şi aptitudinile particulare ale celor tineri pentru a-i îndrepta pe calea cea mai bună. Jocul pare a fi – după el – situaţia cea mai relevantă pentru descoperirea înclinaţiilor originare. Personalitatea educatorului îşi pune amprenta pe profilul devenirii educatului. Acesta trebuie să fie permisiv şi afectuos faţă de copil. Elevul învaţă cu mai multă plăcere dacă dascălul este apropiat şi iubitor. Intervenţia educatorului se întemeiază pe interiorizarea stării de vinovăţie, dacă elevul a greşit, şi pe sentimentul de onoare, când acesta se comportă cuviincios. Umanistul accentuează importanţa atitudinii critice a celui care se instruieşte faţă de tot ce primeşte din afară.

---

**Temă de reflecţie**

Meditaţi la următoarele îndemnuri ale umanistului olandez:

„Transformaţi în propria voastră gândire ideile drepte şi bune pe care le aflaţi..., pentru ca ceea ce scrieţi să devină gândirea şi stilul vostru. Noi trebuie să fim asemenea albinei, care culege sucurile din diverse plante, apoi le transformă în stomacul lor într-un produs cu totul nou, cu o aromă specifică, diferită de aceea a tuturor plantelor din care ea le-a extras" (*apud* Paroz, 1883, p. 99). Ce trebuie să facă profesorul pentru a da curs acestei perspective?

---

Erasmus din Rotterdam a militat, aşadar, pentru întronarea în om a umanului şi a naturalului.

## 1.3. Rezumat

Pedagogia lui Erasmus se pune la dispoziţia formării individului într-o perspectivă umanistă, prin intermediul culturilor greacă şi latină. Scopul educaţiei rezidă în cultivarea artei elocinţei în aşa fel încât individul să ajungă la performanţa unui discurs suplu, elegant şi frumos. Chiar ştiinţele sunt prilejuri de a contribui la îmbogăţirea limbajului. Erasmus este un adversar al învăţământului scolastic, venind cu propuneri de principii educative de o modernitate pe măsura nonconformismului care l-a caracterizat.

## 1.4. Texte reprezentative

Erasmus din Rotterdam, 1959, *Elogiul nebuniei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

„Ştiinţele se răspândiră în lume – ca şi celelalte molime omeneşti – având aceiaşi izvoditori care au adus toate pacostele pe capul muritorilor, adică demonii, ce şi-au luat numele acesta, adică ştiutorii de la ştiinţa lor. Neamul acela simplu de la vârsta de aur nu era ferecat cu nici o ştiinţă; se lăsa dus de fire şi călăuzit doar de pornirile lui. La ce ar fi fost trebuitoare gramatica atunci când toţi se slujeau de aceeaşi limbă, iar vorbirii nu i se cerea altceva decât să ne facă să ne înţelegem unul cu celălalt? La ce ar fi folosit dialectica, dacă nu exista retorica, atunci când nici un om nu punea beţe în roţile celuilalt? La ce, cunoaşterea de legi, când lipseau obiceiurile cele rele, din care, fără îndoială, s-au născut legile bune?" (pp. 46-47).

„Acum să trec la acelea care se bucură între oameni de aparenţa înţelepciunii şi care vânează, cum se spune, acea ramură de aur. Printre aceştia locul de frunte îl deţin grămăticii, soiul de oameni cel mai nenorocit, obidit şi urât, ca nici un altul, de către zei, dacă nu le-aş uşura eu, printr-un fel de dulce sminteală, greutăţile meseriei lor nenorocite. Căci nu numai cinci furii – cum spune o epigramă greacă – sunt pe urmele lor, ci mii şi mii. Veşnic hămesiţi de foame şi soioşi, îmbătrânesc în mijlocul unei turme de copii, în şcolile acelea, ba, mai bine-zis, locuri de tristeţe, în puşcăriile lor şi în acele odăi de tortură, asurziţi de strigăte şi sufocaţi de duhoare şi murdărie. Totuşi, prin bunătatea mea, ei se cred cei mai merituoşi oameni de pe pământ. Ce încântaţi sunt ei de ei înşişi, când cu chipul şi cu glasul lor ameninţător bagă spaima în ceata speriată de copii pe care, după bunul lor plac, îi snopesc în bătăi cu nuiele, beţe, vergi, imitând pe măgarul acela din Cumae. Totodată, murdăria de pe ei li se pare un semn de eleganţă, duhoarea lor un miros de maghiran, iar robia lor o socot o adevărată domnie [...]. Ei bagă în capul copiilor curate aiureli, dar, cu toate acestea, cu ce ifos nu dispreţuiesc pe un Palaemon sau pe un Donat, în raport cu propria lor ştiinţă! Şi nu ştiu prin ce vrăjitorie uimitoare fac pe proastele de mame ale copiilor şi pe taţii lor cu totul lipsiţi de minte, să creadă că ei sunt într-adevăr ceea ce se pretind. Mai adaugă şi plăcerea nespusă pe care o simt, de câte ori unul dintre ei a descoperit în vreun manuscris muced numele mamei lui Anchise sau vreun cuvânt necunoscut de prostime, ca: tăurar, gură zdrenţuită sau şterpelitor ori dacă vreunul a găsit o piatră veche, cu literele pe jumătate şterse. O, Jupiter, ce bucurie exaltată, ce triumfuri, ce mai laude, ca şi cum ar fi supus Africa sau ar fi cucerit Babilonul!

Ce mândri, când îşi arată peste tot stihurile lor cu totul searbede şi nesărate! Şi totuşi se găsesc admiratori care cred că duhul lui Virgiliu a trecut de-a dreptul în pieptul acestor versificatori" (pp. 77-78).

# 2. François Rabelais (1494-1553)

**Repere biografice.** Figură remarcabilă a umanismului renascentist, Rabelais a studiat şi a călătorit foarte mult. Îl putem găsi în mai multe ipostaze: călugăr cordelier, apoi benedictin, preot sau paroh; o perioadă a fost secretar al unui episcop şi preceptor, apoi student medicinist la Montpellier, unde îşi ia şi doctoratul. Este medic şi profesor la Grenoble, Narbonne, Metz.

B.C.U. M. EMINESCU IASI

Deseori, a fost persecutat sau marginalizat, ceea ce l-a determinat să ducă o viaţă nomadă. Avea o cultură enciclopedică şi competenţa de a cunoaşte mai multe limbi de circulaţie. Romanele *Gargantua şi Pantagruel* constituie creaţiile sale cele mai importante.

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Opera lui Rabelais se înscrie în tradiţia umanistă renascentistă, de relevare a potenţelor umane, de criticare a obscurantismului şi a limitelor în care alunecaseră la un moment dat instituţiile ecleziastice şi călugăreşti. El face o pledoarie pentru valoarea culturii, pentru libertatea de conştiinţă, pentru reîntoarcerea la tradiţia literară şi filosofică a Antichităţii. Paginile consacrate educaţiei de către Rabelais sunt considerate „prima apariţie a ceea ce se poate numi *realism* în instrucţie, împotriva *formalismului* scolastic" (Compayré, 1889, p. 74).

## 2.2. Concepţia pedagogică

Pedagogia implicită a lui Rabelais secondează critica socioculturală pe care o realizează şi se ridică împotriva educaţiei sterile, de tip scolastic. Cum sesiza Ioan Găvănescul, în a sa *Istorie a pedagogiei* (1907, p. 138), „glumeţul scriitor francez ni se înfăţişează ca un bazar de tot ce e mai bun şi de tot ce e mai rău în materie de ştiinţă a educaţiei". Având în minte principiile umaniste, Rabelais scoate în evidenţă racilele didactice pe care se baza învăţământul în colegiul parizian Montaigu, instituţie emblematică pentru pedantismul şi artificialitatea educaţiei vremii. El întrevede viitorul educaţiei pentru ştiinţe, în special pentru ştiinţele naturii; supune spiritul nu la laborioase subtilităţi, la artificiile complicate ale paradigmei scolastice, ci la eforturile grele de confruntare cu realitatea în vederea asigurării unei înfloriri şi răspândiri fecunde a sufletului omenesc.

Rabelais scoate în evidenţă diferenţa notabilă dintre educaţia scolastică şi cea nouă, de tip umanist, comparând educaţia primită de Gargantua de la un oarecare preceptor teolog cu cea administrată lui Eudemon de către noul tip de dascăl – Ponocrates. Gargantua ajunsese doar la performanţa de a recita pe de rost idei, cărţi, fără a pătrunde în esenţa celor învăţate şi fără a avea capacitatea de a reflecta asupra ideilor asimilate. Eudemon, în schimb, devenise instruit cu adevărat, elegant în exprimare şi disciplinat. Rabelais personifică prin cei doi şcolari două metode didactice opuse, una bazată pe exerciţii mecanice, de memorare şi pe despiritualizare şi alta bazată pe libertate, pe deschidere şi franchete în gândire şi exprimare. Pentru a schimba cursul formării sale, Gargantua este dat şi el pe mâna preceptorului umanist, însă elevul nu manifestă receptivitate imediat, ci se acomodează oarecum greu la noile principii educative întrucât, argumentează Rabelais, „natura nu suferă prefaceri subite fără de-mpotrivire mare" (1962, p. 149). El se încrede în puterea educaţiei de a-l ridica pe om, dar arată că orientarea primă în formare este de mare importanţă. Primul gest al noului profesor rezidă în „dezvăţarea" lui Pantagruel de „iarba nebuniilor", de încorsetările spirituale. Vechiul sistem de învăţământ trebuia anihilat şi înlocuit cu unul nou.

**Temă obligatorie**

Utilizând şi alte informaţii, pe care să le căutaţi singuri, faceţi o comparaţie între învăţământul scolastic şi cel de tip umanist.

În ceea ce priveşte conţinutul educativ, acesta trebuie să aibă o dezvoltare în toate domeniile. În scrisorile adresate de Gargantua fiului său, Pantagruel, se schiţează deja un plan şcolar şi o programă destul de echilibrată. Sunt cuprinse disciplinele clasice (greaca, latina, araba, ebraica), dar sunt admise şi ştiinţele naturii sau cele exacte, nu ca mijloace auxiliare (ca la Erasmus, de pildă), ci în scopul ajungerii la acel statut enciclopedic, adică de a cunoaşte de toate („să te văd un munte de carte" - suna chemarea tatălui). Erudiţia prin ştiinţe va fi completată de formarea morală a sufletului, în scopul accederii spre virtute, căci „înţelepciunea nu intră în sufletul răuvoitor şi ştiinţa fără conştiinţă nu este decât o ruină a sufletului". Rabelais este interesat ca Gargantua nu numai să cunoască lumea, ci s-o şi simtă, să acţioneze asiduu asupra acesteia. „Arta" dialecticii abstracte şi sărăcia silogismelor descărnate de realitate sunt substituite prin arta de a observa şi a interveni activ asupra lumii fizice. „Formele" sunt abandonate în beneficiul „conţinuturilor" bogate şi dense ale realităţii. Predomină, cum este şi firesc, învăţământul intuitiv, cel bazat pe prezentarea lucrurilor sau accederea la datele perceptibile ale lumii. Contemplaţiile maladive ale educaţiei scolastice sunt înlocuite cu efortul neîncetat, cu acţiunea intensă a minţii. Se poate vorbi de caracterul uşor utopic al proiectului său educativ, bazat pe entuziasmul enciclopedic al vremii. Programul pare a fi supraîncărcat, construit anume parcă pentru nişte giganţi. „Dotat cu o putere de fabulare excepţională, Rabelais se eliberează parcă de propriile lui fantasme, proiectând o serie de tendinţe prin scris. A creat o lume imaginară, mai mult sau mai puţin alegorică, dintr-o dată mitică şi utopică, chiar dacă altfel decât celelalte utopii ale timpului" (Debesse, Mialaret, 1971, p. 251).

Învăţământul preconizat de Rabelais este unul mai degrabă realist decât speculativ, punându-l pe elev în contact direct cu cât mai multe aspecte ale realităţii înconjurătoare. Elevul trebuie să viziteze ateliere şi prăvălii şi să cunoască îndeaproape viaţa agricultorilor. Rabelais se ambiţionează să formeze un om complet, un encicloped ca ştiinţă şi ca putinţă, capabil şi de activităţi fizice.

**Temă de reflecţie**

În ce măsură idealul educaţional enciclopedic mai poate fi vizat în contemporaneitate?

Totul se va asimila în mod activ, prin interacţiunea spiritului cu datele concrete ale lumii, prin stimularea interesului. Voinţa proprie este considerată fermentul educaţiei autentice. „Ideea dominantă din întreaga operă a lui Rabelais este oroarea faţă de tot ce este reglementare, disciplină, obstacol în calea liberei desfăşurări a activităţii. Rău este tot ceea ce stinghereşte, tot ceea ce frânează dorinţele, trebuinţele, pasiunile oamenilor. Idealul său este o societate în care natura, eliberată de orice constrângere, poate să se dezvolte în deplină libertate" (Durkheim, 1972, p. 163). El militează pentru dezlănţuirea în om a tuturor energiilor, pentru eliminarea barierelor de spaţiu şi de timp, a vieţii artificiale ce se scurge în locurile insalubre ale sălilor de curs şi chiliilor.

Educaţia spiritului este completată de educaţia corpului, prin practicarea exerciţiilor de gimnastică sau prin munca brută. Educaţia fizică (sportul, mânuirea armelor) este gândită ca o cale de perfectare a sufletului, „partea cea mai bună, prin care numele nostru

rămâne binecuvântat printre oameni". Nu este uitată nici educaţia estetică sau cea religioasă. În legătură cu aceasta din urmă, Rabelais este adversarul educaţiei formale, exterioare, fără miezul credinţei şi pietăţii autentice. În locul practicării supraabundente a rugăciunilor, el sugerează, alături de adorarea intimă prin rugăciune, şi lecturarea directă a paginilor scripturistice.

## 2.3. Rezumat

Adept al umanismului renascentist, Rabelais este exponentul perspectivei realiste de organizare a educaţiei, prin generalizarea ştiinţelor şi prin impunerea unor principii precum cel al respectării libertăţii elevului sau cel al învăţării intuitive. În perspectiva realizării unei culturi enciclopedice, el avansează un proiect curricular destul de încărcat ce se adresează formării intelectuale, morale, estetice, religioase şi fizice.

**Temă de reflecţie**

Analizaţi asemănările dintre concepţiile pedagogice ale lui Erasmus şi Rabelais, redate în tabelul de mai jos (*cf.* Simard, 1996, p. 82). Reflectaţi asupra unor deosebiri dintre cele două puncte de vedere.

| | Erasmus | Rabelais |
|---|---|---|
| Dimensiunea critică | – Critică scolastica pe care o consideră arhaică, depăşită, ineficace şi care nu se adresează decât inteligenţei verbale | – Critică scolastica pe care o judecă a fi arhaică, depăşită, ineficace şi care nu se adresează decât inteligenţei verbale |
| Concepţia de bază | – Are o concepţie culturală, civilizată, axată pe plăcerile delicate şi pe rafinamentele unei vieţi civilizate şi cultivate | – Are o concepţie naturalistă, conform căreia natura este bună şi generoasă, iar omul e construit după modelul ei |
| Calităţi umane dominante | – Eleganţă şi politeţe, rafinament al spiritului, bun-gust şi bun-simţ, maniere frumoase şi stăpânirea sinelui | – Energie, pasiune, forţă, expansiune, exprimare liberă, care se materializează în activităţi intense, în acţiuni prin care omul se întoarce la natură |
| Principii educative, scopuri şi ideal educativ | – Educaţia trebuie să favorizeze imitarea şi deprinderea celor mai bune modele culturale şi de civilitate<br>– Ea trebuie să formeze spiritul fin, bunul-gust şi bunul-simţ, capacitatea de exprimare corectă, atât orală, cât şi în scris<br>– Idealul său: omul cu spirit subţire, cultivat şi rafinat | – Educaţia trebuie să favorizeze libera exprimare şi libera expansiune a tuturor facultăţilor: trebuie format omul complet (minte şi corp)<br>– Este împotriva disciplinei, a ceea ce limitează şi reprimă<br>– Idealul său: gigantul, omul care îşi dezvoltă la maximum toate facultăţile. Ştiinţa nu este decât Marea Cunoaştere, dezvoltarea maximală a tuturor capacităţilor umane |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

| | | |
|---|---|---|
| Mijloace | – Se va învăţa în principal după marii autori clasici. Se vor deprinde limbile clasice: greaca şi latina. Trebuie avute în vedere modelele de limbaj rafinat | – Totul trebuie învăţat prin supunerea la experienţele apropiate, prin contactul direct cu lucrurile din jur sau cu cărţile care s-au scris până în acel moment |
| Concepţia privind cunoaşterea ce urmează a fi asimilată de elev | – În mod esenţial, literatura clasică | – Ştiinţa constituie sinteza tuturor cunoştinţelor: ea este simultan erudiţie, literatură, cunoaşterea lucrurilor, a lumii, a naturii |
| Rolul profesorului | – Erudiţia nu este un scop în sine; ea este un mijloc de explicaţie literară<br>– Dascălul trebuie să cunoască totul pentru a-i inculca elevului datoria de a învăţa la rândul lui totul | – Erudiţia este un scop în sine<br>– Dascălul trebuie să cunoască totul înainte de a pretinde să înveţe pe alţii |

## 2.4. Texte reprezentative

François Rabelais, 1962, *Gargantua şi Pantagruel*,
Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti.

„Murindu-i dascălul, Gargantua a încăput pe mâna unui bătrân răpciugos, meşterul Jobelin Bride, care i-a dat să citească pe Hugutio. Grecismele lui Herbart, doctrinalul, Pările, Quid est şi supplementum, pe Marmotral, De moribus in mensa servandis, pe Seneca: De quattor virtutibus cardinalibus; pe Pasavantus Cum commento, Dormi secure, şi altele, plămădite din acelaşi aluat. Învăţându-le din doască în doască pe dinafară, a ajuns cu mintea mai răscoaptă decât a tuturor învăţaţilor din lume" (pp. 14-15).

„Rânduiala la care a fost ţinut Gargantua după chibzuinţa dascălilor săi sorbonarzi, Gargantua se scula de dimineaţă între ceasurile opt şi nouă, fie că se lumina de ziuă sau nu: aşa statorniciseră foştii lui învăţători învăţaţi, luându-se după spusele lui David: Vanum est vobis ante lucem surgere. Se mai hârjonea oleacă în pat, tropăia şi se da de-a tumba, chipurile pentru a-şi limpezi mintea; apoi se îmbrăca după cum era vremea, de obicei cu o haină lungă de lână păroasă, căptuşită cu o blană de vulpe; se pieptăna cu pieptenele lui Mână-Lungă, adică cu cele cinci degete; aşa îi spuseseră dascălii lui, că spălatul, pieptănatul şi orice îngrijire a trupului e, pe lumea asta, vreme pierdută degeaba.

Apoi se uşura, îşi lăsa udul, vărsa puţin, râgâia, se pârţâia, căsca, scuipa, tuşea, sughiţa, strănuta şi îşi sufla mucii ca un arhidiacon. Ca să nu-l bată bruma şi să nu-l ofilească vântul, se ospăta din belşug cu măruntaie bine prăjite, cu fleici de vacă rumenite pe cărbuni, cu friptură mustoasă de căprioară şi cu fel de fel de trufandale în zeama lor [...].

După ce se ospăta din belşug, Gargantua se ducea la biserică, purtând după el, într-o căruţă cu coviltir, cartea lui de rugăciuni, frumos înfăşurată în cearşafuri, cântărind cu încuietori şi pergamente, nici mai mult nici mai puţin de unsprezece chintale şi şase livre. Stătea să asculte douăzeci şi şase de liturghii, iar în răstimp sosea şi popa, înfăşurat în odăjdii ca o pupăză, după ce avusese grijă să deşerte câteva clondire, ca să prindă viers. Cu el împreună, Gargantua îşi depăna rugăciunile, vânturându-le cu grijă, să nu pice nici o buche pe jos.

La ieşirea din biserică îl aştepta, într-un car cu boi, un maldăr de mătănii, cu boabe mari cât capul omului. Apoi pornea la plimbare în jurul chiliilor, prin pridvoare şi prin grădină, spunând de atâtea ori Tatăl-Nostru, cât şapte călugări la un loc. Învăţa apoi o biată jumătate de ceas, cu ochii în carte şi cu gândul la bucate.

După ce îşi mai golea o dată băşica, se aşeza la masă. Nefiind pripit de felul lui, o lua agale, începând cu vreo câteva zeci de şunci, limbi afumate, tobă de creieri, cârnaţi de purcel şi alte ştafete ale vinului" (pp. 21-23).

„Cum l-a îndrumat Ponocrat pe Gargantua, învăţându-l să nu piardă nici un ceas din zi:

Văzând Ponocrat felul cu totul necugetat în care îşi petrecea ziua Gargantua, a hotărât să-i dea de aici încolo o altă îndrumare. Socotind însă că firea omului nu se lasă întoarsă de la o zi la alta decât cu mare silnicie, s-a arătat la început mai îngăduitor.

Pentru a izbândi mai lesne în cele ce-şi pusese în gând, Ponocrat l-a dus pe Gargantua în mijlocul învăţaţilor din partea locului, ca după pilda lor să-şi ascută mintea şi să-şi întărească dorinţa de o învăţătură nouă, mai potrivită cu însuşirile lui.

Îndrumat astfel, Gargantua s-a dedicat învăţăturii cu atâta râvnă încât, nelăsând să se irosească nici un ceas al zilei, îşi petrecea tot timpul cu citirea cărţilor şi adâncirea ştiinţei adevărate despre lume.

Se scula în fiecare zi la ceasurile patru de dimineaţă. În vreme ce slujitorii îl frecau cu ştergarele, Gargantua stătea să asculte câteva versete din Sfânta Scriptură, spuse limpede şi cu glas tare, după rostirea cuvenită unei asemenea citiri" (pp. 23-24).

„Se îndrepta apoi spre un loc mai ferit, unde se uşura de rămăşiţele fireşti ale bucatelor ce mistuise. Acolo, pe îndelete, dascălul său venea să-i reamintească pildele ce ascultase, tălmăcindu-i cu de-amănuntul părţile mai adânci şi mai greu de înţeles. Iar la întoarcere se oprea să cerceteze dacă cerul s-a schimbat peste noapte şi ce vreme prevestesc, pentru ziua aceea, luna şi soarele.

După acesta îl îmbrăcau, îl pieptănau, îi potriveau părul în bucle, îl dichiseau şi-l stropeau cu miresme, în care timp se mai întorcea o dată cu gândul la cele învăţate în ajun. Îşi rostea lecţiile pe dinafară, căutând să desprindă învăţăminte privitoare la firea oamenilor" (p. 24).

„Gargantua cu dascălul său ieşeau după aceea împreună şi se îndreptau spre răspântia de drumuri de la Bracque ori la iarbă verde, unde băteau mingea, jucau ogoiul, înviorându-şi trupurile cu mişcări dibace, după ce minţile şi le ascuţiseră cugetând. Se desfătau astfel în toată voia lor şi după bunul lor plac, ducându-şi jocul mai departe până se asudau leoarcă sau se simţeau osteniţi" (p. 25).

„Între timp, sosind şi doamna Poftă-Bună, se aşezau la masă fără zăbavă. Până să vină chelarul cu vinurile, Gargantua asculta cu plăcere povestiri vesele despre marile isprăvi ale trecutelor vremi. Apoi, după cum avea bună-plăcere, cerea să i se citească şi altele; zăbovea la un plăcut taifas cu dascălul său, vorbind despre bunătatea, folosul şi alcătuirea osebitelor mâncăruri şi băuturi aduse pe masă, adică pâinea, vinul, apa, sarea, carnea, peştele, fructele, legumele, rădăcinoasele, de unde vin şi cum se pregătesc. Astfel, în scurtă vreme a ajuns să cunoască de-a fir-a-păr toate scrierile despre acestea, ale lui Pliniu, Ateneu, Dioscoride, Iuliu Pollux, Galen, Porfir, Opian, Polib, Heliodor, Aristotel, Elian şi ale altora. Pentru a se lămuri mai bine, porunceau adeseori să li se aducă acele cărţi la masă. Gargantua învăţase pe de rost tot ce scria în ele, aşa că nu se afla doftor în lume care să ştie măcar pe jumătate cât el" (pp. 25-26).

„Aritmetica îi plăcea lui Gargantua şi în fiecare zi, după masa de prânz, şi după cină îşi petrecea vremea cu această îndeletnicire, găsind în ea mai multă desfătare a minţii decât altădată în jocul de cărţi sau de zaruri" (p. 26).

„Dar, în afară de numere, Gargantua cunoştea tot atât de bine şi celelalte ramuri ale matematicii: geometria, astronomia şi muzica, iar în timp ce aşteptau să se rumenească bucatele, cei doi se apucau să înjghebe tot felul de instrumente ale cântecului, însemnau figuri de geometrie şi căutau să desluşească legile ştiinţei despre stele. După care, alegând o melodie cu cinci-şase părţi, se porneau să-i dea viers din adâncul bojocilor. Gargantua învăţase să cânte din liră, din lăută, din spinetă, din harfă, din flaut nemţesc (cu nouă găuri), din violă şi din trombon" (pp. 26-27).

„După aceea plecau la plimbare, însoţiţi de un tânăr cavaler din Turena, scutierul Gimnast, care îl învăţa pe Gargantua arta călăriei" (p. 27).

„Înota în apă adâncă, pe spate, pe burtă, pe o coastă, cu tot trupul, numai cu picioarele sau cu un braţ afară din apă" (p. 27).

„Aşteptând să li se pregătească cina, mai răsfoiau o dată, cu coatele pe masă, câteva pagini din cărţile citite. Trebuie să vă mai spun că prânzul lui Gargantua era cumpătat şi cu măsură: mânca numai ca să-şi potolească foamea" (p. 29).

„În răstimpul mesei, dacă socoteau de cuviinţă, reluau lecţia începută la prânz, iar restul ceasurilor treceau în alte convorbiri, pe cât de folositoare, pe atât de plăcute. După ce îşi rosteau rugăciunea, cântau din gură sau din diferite instrumente armonioase, jucau cărţi, dădeau cu zarurile, ospătându-se cu prisosinţă până la culcare. Alteori mergeau să cerceteze adunările cărturăreşti şi ale celor care călătoriseră prin ţări străine.

În toiul nopţii, înainte de a se îndrepta fiecare spre odaia lui, alegeau dinadins locul cel mai îndepărtat şi mai descoperit al locuinţei, pentru a privi de acolo înfăţişarea cerului, urmărind mersul cometelor (dacă erau), mărimea şi aşezarea aştrilor, apropierea sau depărtarea lor.

Apoi, împreună cu dascălul său, Gargantua îşi amintea pe scurt – după pilda lui Pitagora – tot ceea ce văzuse, citise, auzise şi făcuse în ziua care se încheia.

Se rugau şi se închinau lui Dumnezeu, mărturisindu-i credinţa lor, preamărindu-i necuprinsa bunătate, mulţumindu-i pentru cele ce sunt şi cerându-i milă şi îndurare pentru cele ce vor fi.

După care se lăsau în voia somnului" (p. 30).

# 3. Juan Luis Vives (1492-1540)

**Repere biografice.** Se naşte într-o familie foarte instruită la Valencia – Spania, în 1492, anul descoperirii Americii, şi va face primele studii în ţara natală, studii pe care le va continua mai târziu la Paris. Este profesor la Louvain, iar apoi la Oxford. Aici îl va cunoaşte pe Thomas Morus, cu care se va împrieteni, şi este adulat de curtea regală; chiar regele şi regina îi frecventează cursurile. A fost, de asemenea, un apropiat colaborator al lui Erasmus din Rotterdam. Principalele lui lucrări sunt: *Despre obiectele de învăţământ*, *Tratat despre suflet şi viaţă*, *Despre educaţia femeii creştine*, *Dialoguri*.

## 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Reflecţiile despre educaţie au la bază o serie de antecedente de psihologie empirică privind sufletul şi viaţa. Vives este influenţat îndeosebi de Quintilianus, la care se adaugă experienţa în materie de educaţie acumulată în timp. Relevă bazele fiziologice ale faptelor psihice şi încearcă primele experimente în psihologie, fiind considerat unul dintre antecesorii psihologiei experimentale şi ai psihologiei copilului. Accentuează ideea rolului experienţei în cunoaştere, reliefând importanţa analizatorilor în sesizarea lumii perceptive. A fost un adept al toleranţei, venind cu puncte de vedere religioase mult mai liberale decât cele emise de instanţele ecleziastice ale timpului. Părerile sale despre educaţie au fost fructificate de către iezuiţi.

## 3.2. Concepţia pedagogică

Pentru Vives, izvorul cunoaşterii se găseşte nu în manualele de filosofie scolastică, nici în interminabilele controverse dialectice pline de subtilităţi şi de futilităţi ale Universităţii din Paris, ci la marii autori greci şi romani. Cunoaşterea se stratifică de-a lungul timpului şi trebuie să se privească înapoi, revenind la sursele prime, purtătoare de comori ascunse. În cadrul culturii clasice latine îi apreciază în mod deosebit pe oratori, pentru care cuvântarea nu este un joc literar gratuit, nici o elucubraţie teoretică; discursul lor are o funcţiune publică, este menit să convingă masele, să regleze treburile financiare; este o ipostază a cuvântului-acţiune, care imprimă formă existenţei personale şi sociale. Omul public fără ştiinţa cuvântului este condamnat la eşec, de unde interesul mare al lui Vives pentru Cicero, pe care îl comentează pe multe pagini.

Conformitatea cu legile naturii pare a fi crezul său pedagogic. Rezultatul educaţiei rezidă în ceea ce rămâne în om după ce aceasta a fost exercitată, mai precis ceea ce elevul demonstrează că a achiziţionat prin comportamentele şi faptele sale. Forţa educaţiei constă în stimularea acelor potenţe care există în om, care pot deveni realitate sau se pot pierde.

Idealul educativ este de esenţă religioasă. Educatorul va sădi în copil germenele religiozităţii, căci fără puterea lui Dumnezeu – crede Vives – nimic nu se poate face. Omul este creat pentru a participa la natura divină, şi nu pentru a se deda plăcerilor sau speculaţiilor ieftine. Pietatea şi supunerea faţă de divinitate sunt căi pentru a ajunge spre perfecţiunea omului şi singurele condiţii necesare. Dar iubirea şi adorarea lui Dumnezeu nu înseamnă contemplaţie mistică, ci activitate şi mobilizare conştientă pentru a atinge acest scop. Ne apropiem de divinitate când acţionăm într-un mod plăcut şi cerut de ea. Iubirea pe care divinitatea ne-o pretinde trebuie să se reverse, mai întâi, asupra aproapelui. Educaţia religioasă predetermină la Vives educaţia morală şi pe cea civică.

Educaţia în familie, continuată chiar dacă se începe frecventarea şcolilor publice, este preferată sistemului de internat al şcolilor mănăstireşti. Şcolile de stat trebuie să fie astfel concepute încât să-şi găsească locul aici şi copiii nevoiaşi. În fiecare sat ar fi necesară o şcoală elementară, iar în fiecare provincie s-ar fi înfiinţat o academie.

O atenţie deosebită trebuie acordată recrutării şi formării dascălilor. Ar fi de preferat, după Vives, să avem mai puţini profesori decât mulţi şi cu defecte. În opinia sa, copiii nu pot fi lăsaţi pe mâna unor nepricepuţi: profesorul va poseda o cultură bogată, va dovedi dragoste şi ataşament faţă de tineri, va comunica şi va accesibiliza cât mai mult cunoştinţele dobândite, va învăţa permanent. El trebuie să posede capacitatea şi dexteritatea predării, dar şi un comportament moral ireproşabil. Vives aborda, printre primii în istoria pedagogiei, chestiunea influenţei pe care o poate avea profesorul asupra performanţelor elevilor (Martín Ibáñez, 1994, p. 783). Subliniază ideea că, o dată elevul orientat spre o anumită activitate, tatăl acestuia, precum şi dascălul trebuie să încurajeze speranţele cele mai înalte. Ei trebuie să se încreadă în progresele copiilor pe planul cunoaşterii şi al comportamentului. Se ipostaziază aici una dintre trăsăturile Renaşterii, şi anume încrederea în forţele omului de a se perfecţiona. Profesorul trebuie să recunoască tendinţele bune şi rele, trăsăturile pozitive pentru a le încuraja şi cele negative pentru a le schimba. Este important ca elevul să se simtă apreciat şi evaluat.

**Activitate**

Comentaţi ideea privind importanţa calităţilor învăţătorilor expusă de Vives.

Activităţile ludice vor fi mijloace eficiente de a forma şi instrui. Vives admite că este necesară şi prezenţa în şcoală a unor bătrâni experimentaţi, pentru ca întregul suflet să fie format. El cere ca localul şcolii să fie plasat la distanţă de locuri zgomotoase, dacă s-ar putea pe malul mării, în vecinătatea „negustorilor cumsecade". Vives consideră că jocul poate fi şi un prilej de a cunoaşte natura intimă şi înclinaţiile originare ale fiinţei umane. Educaţia se va face într-o atmosferă destinsă, prin apelul la istorioare, glume, prin evitarea constrângerilor şi atitudinilor inhibitoare.

În ceea ce priveşte conţinutul educaţional, Vives avertizează asupra importanţei selecţiei raţionale a cunoştinţelor, astfel încât acestea să-şi dovedească utilitatea. Spre deosebire de învăţământul tradiţional, prevalent speculativ, el insistă pe promovarea unor discipline cu o accentuată dimensiune practică. Timpul alocat studiilor nu va fi egal pentru toţi. Egalizarea şi standardizarea condiţiilor de timp nu corespunde nevoilor diferite ale şcolarilor. Din momentul în care intră în şcoală, elevul va fi ţinut sub observaţie, pentru a i se surprinde adevăratele înclinaţii. Instrucţia va începe cu studiul limbilor, mai întâi al limbii materne, iar apoi al limbii străine. Spre deosebire de Erasmus, care pretindea studierea latinei la început, Vives este de părere că mai trebuincioasă este limba maternă şi chiar dialectul comunităţii. Pe la 15 ani sunt introduse ştiinţele pe baza metodei intuitive. Activitatea practică este considerată o modalitate de încorporare şi aplicare a celor învăţate. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, se aminteşte despre orientarea şcolară a elevilor pentru accesul la o anumită meserie. La intervale regulate (două-trei luni), profesorii se adunau pentru a lua o hotărâre cu privire la traseul şcolar ulterior al unui elev, potrivit înclinaţiilor predominante observate în timpul activităţilor de instruire. Uneori, se apela la un fel de „anchete" pentru depistarea copiilor cu posibilităţi de învăţare mai mari sau mai mici. Respectarea unor principii de învăţare este prescrisă cu grijă de către Vives. El ne invită să procedăm progresiv, de la cunoscut la necunoscut, de la uşor la greu, prin repetări şi îmbogăţiri ulterioare, prin integrări în sisteme de cunoştinţe din ce în ce mai complicate.

Preocupările spirituale vor precumpăni în proiectul său educativ. Cultura asimilată trebuie să fie concordantă cu principiile morale şi să faciliteze formarea omului înţelept şi bun. A studia doar de dragul studiului nu este un fapt demn de admirat. Epoca în care domneşte erudiţia nu pare a fi fericită; lumea autentică e aceea în care oamenii înţelepţi aplică ceea ce au învăţat, procedând, cum cerea Diogene, precum cei care vorbesc aşa cum trăiesc şi trăiesc cum vorbesc.

Vives este convins că educaţia femeilor e mai mult decât necesară. Alunecarea în lux sau frivolitate, ca şi aroganţa unora dintre ele se datorează aproape în exclusivitate lipsei de instrucţie. Fetele începeau şi ele instrucţia cu latina, istoria antică, ştiinţele naturale, lucrul manual, cu iniţierea în chestiuni de igienă şi de alimentare a copiilor mici. Nu este uitată nici iniţierea în îndeletnicirile gospodăreşti: gătit, ţesut, cusut.

---

**Exerciţiu**

Enunţaţi gândirea pedagogică a lui Vives în câteva principii didactice şi educaţionale acceptate de pedagogia contemporană.

---

## 3.3. Rezumat

Vives relevă importanţa cunoaşterii antecedentelor psihologice pentru o bună educaţie, avansând principii şi propunând direcţii de cercetare specifice psihologiei copilului. Pentru formarea personalităţii în acord cu idealul creştin, recomandă un învăţământ bazat pe o cultură clasică, dar şi pe un conţinut ce concordă cu interesele individuale şi are aplicabilitate practică. El se pronunţă pentru o educaţie publică şi aduce argumente în favoarea unei educaţii diferenţiate pentru femei. De asemenea, acordă un interes aparte pregătirii culturale şi formării morale a profesorilor.

## 3.4. Texte reprezentative

Citate din Vives, *apud* Alain Guy, 1972, *Vives ou l'humanisme engagé*, Éditions Seghers.

*De instrumento probabilitatis*, I: „Spiritul uman, care este facultatea destinată cunoaşterii adevărului, este de provenienţă naturală şi se aseamănă oarecum cu adevărurile prime ce reprezintă seminţele din care se nasc celelalte adevăruri şi care sunt numite anticipaţii şi informaţii" (p. 159).

*De anima*: „Scopul către care tinde raţiunea în contemplarea adevărului şi cel al raţiunii în acţiune este binele. Această a doua raţiune produce judecata prin compararea adevărului cu binele" (p. 163).

*De tradendis disciplinis*, II: „În talentul intelectual (*ingenium*) se vor considera acţiunea (*actio*) şi materia (*materia*) atât separate, cât şi luate împreună. De aici apar afectele sau moravurile. În acţiune există două elemente: intenţia (*intentio*) şi extensia (*extensio*), adică gradul său de mărime, durata, rapiditatea sau lentoarea" (p. 166).

„Şcoala trebuie să se situeze departe de mulţime, de meşteşugarii care la muncă fac zgomot [...]. Ea nu trebuie să fie nici chiar în deşert [...]. Ar fi bine ca locuitorii să fie serioşi şi drepţi pentru ca elevii să poată nutri respect pentru ei [...]. Ar fi bine ca şcoala să fie departe de Curtea Regală şi de vecinătatea fetelor: curtezanii incită spiritele încă naive la moliciune şi moravuri rele şi influenţează uşor sufletele slabe şi maleabile; fetele atrag prin frumuseţea lor şi expun acest dulce rău. Colegiul ar trebui să fie situat în afara oraşului [...] departe de drumul mare" (p. 174).

„Profesorii trebuie să posede nu numai o ştiinţă, astfel încât să poată preda excelent, ci şi facultatea şi dexteritatea cerută pentru a forma elevii. Moravurile lor trebuie să fie pure [...]. Profesorul va fi, de asemenea, prudent; îşi va adapta arta la auditoriul său, astfel încât acesta să aibă din lecţii un cât mai mare folos [...]. Prudenţa, conducătoare a întregii vieţi, este foarte eficientă pentru a preda corect ştiinţele, pentru a corecta viciile, pentru a pedepsi, când este nevoie şi exact în măsura în care aceasta se impune" (p. 176).

„Există două vicii care trebuie ţinute departe de erudiţie şi de erudiţi: avariţia şi dorinţa de onoruri, care corup artele şi expun la dispreţ, căci îi incită pe oamenii docţi la comportamente nedemne" (p. 177).

„La fiecare două, trei luni profesorii reuniţi vor delibera asupra dispoziţiilor intelectuale ale elevilor lor astfel încât fiecare elev să fie orientat către ştiinţa pentru care pare apt. Dacă vom face acest lucru, un profit incredibil va fi înregistrat de întreaga specie umană [...]. Cei care sunt născuţi şi dispuşi pentru profesia aleasă îndeplinesc orice sarcină bine şi cu mulţumire sufletească; dacă, dimpotrivă, forţăm spiritele spre sarcini care nu le convin, vom vedea apărând totul ca sinistru şi deviat" (p. 178).

*De institutione christianae feminae*, I: „Pentru multe persoane, femeile citite sunt suspecte, ca şi cum un plus de erudiţie ar creşte răutatea naturală a speciei umane; dar atunci n-ar trebui, de asemenea, să suspectăm şi bărbaţii savanţi atunci când o erudiţie perversă este conjugată cu un

caracter depravat? Instrucţia pe care aş vrea să o propun întregului gen uman este echilibrată şi pură: este cea care determină creşterea şi care ne face mai buni" (p. 182).

*Introductio ad sapientiam*, I: „Ne construim erudiţia cu trei instrumente: talentul intelectual, memoria, aplicarea. Talentul intelectual se ascute prin exerciţiu. Memoria se dezvoltă cultivând-o. Fie că ai citi, fie că ai asculta ceva, fii atent. Forţează-te să fii acolo şi să faci ceea ce trebuie să faci, şi nu altceva. Să ştii că tu pierzi timpul dacă nu eşti atent la ceea ce citeşti sau la ceea ce asculţi. Să nu-ţi fie ruşine să întrebi ceea ce nu ştii. Nu roşi când înveţi ceva de la cineva, căci cei mai mari oameni n-au roşit niciodată. Dacă vrei să pari savant, străduieşte-te să fii, nu există drum mai scurt pentru a obţine acest rezultat" (p. 172).

„Bogăţiile, proprietăţile, hainele nu sunt bune decât să fie utilizate. Imensele bogăţii nu ajută la o astfel de utilizare, ci o antrenează, la fel ca şi fardurile" (p. 197).

„Nevoia a inventat haina utilă; luxul a imaginat haina preţioasă; vanitatea face să apară haina elegantă. Ambiţia ne-a învăţat multe lucruri condamnabile – oamenii caută să facă o onoare dintr-o haină, în timp ce aceasta mărturiseşte de fapt slăbiciunea lor.

Nobleţea adevărată şi solidă vine din virtute. Este prostesc să te mândreşti că ai un tată bun când tu însuţi eşti rău şi îl dezonorezi prin ceea ce faci" (p. 198).

„Prin răutatea noastră, facem să fie proprietatea noastră ceea ce natura liberală a făcut comun pentru toţi. Ceea ce este pus la vedere şi la dispoziţia tuturor noi deturnăm, ascundem, închidem, apărăm de alţii şi păzim de alţii prin pereţi, lacăte, fier, arme şi, în sfârşit, prin legi" (p. 201).

*

*De tradentis disciplinis*, în *Opera*, vol. I, *apud* C. Narly, 1935, *Istoria Pedagogiei*, vol. I, Publicaţiile Institutului Pedagogic, Cernăuţi.

„Rezultat al educaţiei numesc eu ceea ce educaţia a provocat în elev şi mai ales ceea ce elevul a provocat în alţii prin educaţie: dacă elevul, în ceea ce priveşte sufletul, a devenit mai bun sau mai rău, mai înţelept sau mai prost; în ce priveşte corpul, mai viguros sau mai slab, mai frumos sau mai urât" (p. 441).

„Pietatea este singurul drum spre perfecţiunea omului şi, de aceea, este şi singurul lucru necesar" (p. 438).

„Acesta este deci fructul tuturor studiilor, acesta este scopul, ca ştiinţele pe care le-am căutat pentru folosul vieţii să le exercităm pentru binele public... Nici să studiem întotdeauna, nici să nu ne facem din studiu viaţă" (p. 521).

# 4. Michel de Montaigne (1533-1592)

**Repere biografice.** Se naşte într-o familie înstărită de negustori. Tatăl său, Pierre, îi asigură o educaţie bogată şi originală: este crescut la ţară şi hrănit de o doică pentru ca, în continuare, să cunoască îndeaproape vicisitudinile, dar şi avantajele vieţii rustice. Mai târziu, este educat de un preceptor german şi învaţă limba latină. La vârsta de şapte ani este dat la un colegiu din Bordeaux. Studiile superioare le realizează la Bordeaux şi Toulouse. O anumită perioadă este primar al oraşului Bordeaux, după care se retrage la castelul său – Montaigne –, unde va scrie celebrele *Eseuri*, publicate în 1580.

## 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

*Eseurile* cuprind puncte de vedere inedite şi profunde, ce trădează o mare erudiţie şi talent scriitoricesc. Cultivând îndoiala, ele se situează pe aliniamentele scepticismului filosofic; Montaigne nu este împotriva cunoaşterii ştiinţifice, ci mai degrabă contra dogmatismului şi închiderii scolastice. „Luăm seama mai mult de opiniile şi cunoaşterea altora şi ne limităm la acest lucru; trebuie să ni le facem pe ale noastre" – ne sugerează marele moralist (1925, p. 140). Atrăgând atenţia asupra subiectivismului şi relativităţii opiniilor omeneşti, Montaigne a încercat să zdruncine prejudecăţile de tip medieval, bazate pe autoritatea pretins inatacabilă a unor scrieri sau persoane. Omul este considerat o parte a naturii, care trebuie să fie studiată empiric, pe baza observaţiei şi autoobservaţiei. Teoria sa cu privire la temeiul cunoaşterii îl plasează în perimetrul raţionalismului. Întruchipează ca nimeni altul avântul spiritual, cultura de tip nou, care nu mai putea fi oprită din mersul ei firesc. Este un modest şi chiar un timid: „S-a întâmplat cu oamenii mai învăţaţi decât alţii ceea ce se întâmplă cu spicele de grâu; cresc şi se ridică ţinând capul drept şi mândru atunci când sunt seci; dar dacă sunt bogate în boabe în vremea coacerii, iată că se umilesc şi îşi apleacă vârfurile". Filosofia sa difuză este aproape de epicureism, fără a atinge tente nihiliste. Câteodată, se arată ostil faţă de erudiţia extremă şi spiritul de sistem, complăcându-se în şuvoiul năvalnic al inspiraţiei, al avalanşei de gânduri şi de sentimente.

## 4.2. Concepţia pedagogică

Scepticismul gândirii sale este transferat şi în plan educaţional, în sensul că el nu acceptă ideile definitive, ci militează pentru formarea unei gândiri deschise, elastice, capabile de a asimila date inedite. Scopul educaţiei constă în a forma judecata umană, în a realiza o armonie dintre corp şi suflet.

Problematica educaţiei este înfăţişată de marele om de cultură în primul volum de *Eseuri*, mai precis în capitolele XXV, „Despre înfumurarea dăscălicească", şi XXVI, „Despre creşterea copiilor". Facem precizarea că filosoful francez a folosit printre primii termenul modern de *educaţie*, în locul altora mai vechi, mai inadecvaţi şi mai ambigui (se utilizaseră mai ales noţiunile de *institutio* şi *nourriture*). Pedagogia sa este cea a unui fin moralist, a unui om format în cultul lecturilor şi al experienţei vieţii, dând dovadă de „gândire complexă în avântul ei, jucând cu plăcere simultan pe mai multe registre, bogat şi nuanţat în formă, dar destul de simplu în conţinut" (Debesse, Mialaret, 1971, p. 255). El crede că educaţia joacă un rol hotărâtor în viaţa omului, dar este conştient de dificultăţile pe care le comportă punerea ei în practică. Fără a aluneca într-un optimism exagerat, consideră că buna educare poate ajuta şi întări înclinaţiile pe care omul le moşteneşte de la natură, dar care nu pot fi schimbate sau învinse din temelii. Educaţia nu poate „să facă pe orb să vadă", ci călăuzeşte pe calea cea bună o însuşire care există deja într-o anumită măsură. Ca şi alţi umanişti ai vremii, critică învăţarea mecanică şi aspectele cantitative ale asimilării, fără a se avea grijă de calitatea celor învăţate. Este un adversar înverşunat al pedantismului şi al formalismului scolastic, ironizând caustic exagerările şi deformările educaţiei medievale.

Idealul educativ este cuprins în noţiunea de *gentilom*, de personalitate armonioasă trupească şi sufletească, dornică de a cunoaşte şi a respecta adevărul, de a se supune normelor bunei purtări faţă de superiori. Vocaţia trebuie să orienteze traseul formativ al

copilului. Ceea ce întreprinde individul trebuie să realizeze cu plăcere şi în concordanţă cu înclinaţiile originare. E nevoie de un om cu judecată, care prelucrează şi reflectează asupra a ceea ce primeşte. Benefică pentru cel care învaţă nu este multilateralitatea cunoaşterii, ci multilateralitatea putinţei şi posibilităţii de a cunoaşte sau întreprinde. A avea o opinie proprie despre ceea ce se asimilează este mult mai important decât a mima ideile altora. Interogaţia proprie reprezintă semnul cel mai evident al faptului că spiritul este viu şi lucrează. Nu contează cât ştim, ci ceea ce putem face cu ceea ce ştim. *În locul unui cap plin de cunoştinţe este de preferat, după Montaigne, o minte bine sistematizată.* Cultivarea spiritului se va face astfel încât să predomine prelucrarea a ceea ce se primeşte, înainte ca ceva să devină proprietatea subiectului, aşa cum mierea este prelucrată din polenul pe care albinele îl adună de la multitudinea de flori. Cunoaşterea acumulată trebuie să devină acţiune, potenţialitate de a acapara mai mult şi de a valorifica la maximum ceea ce individul află mai departe. Nu învăţătura are greutate, ci folosul acestei învăţături. Totuşi, cum remarcă Émile Durkheim (1972, p. 199), Montaigne „nu înţelege că ştiinţa reprezintă nu numai un tezaur de cunoştinţe acumulate, ci şi metode de a gândi, pe care nu le putem învăţa în altă parte ; şi că, prin urmare, iniţiind spiritul copilului în ştiinţă, nu-l împodobim numai, ci îl şi formăm". Se pare că Montaigne a renunţat prea uşor la studiul ştiinţelor, condamnându-le pentru aportul lor în ceea ce priveşte „conţinutul" capului.

---

**Temă obligatorie**

Redaţi pe o pagină semnificaţii posibile ale tezei de mai jos :

„Nu ne muncim decât să ne încărcăm mintea, iar înţelegerea şi cugetarea le lăsăm goale. Precum păsările cerului se duc uneori în căutarea grăunţelor şi le aduc în cioc, fără să le ştirbească, ca să le dea puilor, aşa şi dascălii noştri urmăresc ştiinţa în cărţi şi o ţin pe vârful buzelor, numai ca să-i dea drumul din guşă în vânt" (*Eseuri*, 1984, p. 157).

---

Cunoaşterea se manifestă cu adevărat la nivelul funcţionării achiziţiilor spirituale şi este valorificată atunci când omul se confruntă cu aspecte inedite ale existenţei sale. Pentru aceasta, e nevoie de premise filosofice şi morale, în concordanţă cu care omul se mişcă. Ştiinţa şi judecata se cer a fi finalizate în acţiunea de calitate. Orice ştiinţă este vană dacă nu există, mai întâi, „ştiinţa bunătăţii". Nu de subtilităţi metafizice sau dialectice are copilul nevoie, ci de reguli pentru a face faţă acţiunilor concrete. Trebuie să dăm copilului acea cunoaştere care-l face mai drept şi mai bun. Nu devenim înţelepţi studiind numai silogismele logice. Studiul filosofiei va fi completat de cunoştinţe de poetică, istorie, logică, retorică, geometrie, fizică şi limbi străine. Ca metode de educaţie recomandă, mai ales, dialogul socratic, care acţionează ca un ferment al minţii, şi exerciţiul moral sau exersarea limbilor. Nu acceptă severitatea extremă, ci recomandă mai degrabă atmosfera destinsă şi tonică. În instrucţie, trebuie să-şi facă prezenţa veselia, cântecul şi vioiciunea, şi nu spiritul „poliţienesc". În ceea ce priveşte mediul convenabil de formare, el pledează pentru educaţia cu preceptor, departe de casă, dar nu în internat, ci prin menţinerea unui contact permanent cu situaţiile diverse ale devenirii lumii înconjurătoare. Educatorul trebuie să fie un om de meserie, şi nu un diletant. El va fi capabil să aleagă cei mai nimeriţi stimuli din mediu, în concordanţă cu spiritul şi căutările elevului său. Şi pedagogul trebuie să aibă mintea mai degrabă bine formată decât încărcată de ştiinţă ; să predomine mai curând moravurile şi spiritul decât cunoaşterea.

**Temă obligatorie**

Comentaţi citatul următor:

„Orice altă ştiinţă este dăunătoare celui care nu are ştiinţa bunătăţii" (*Eseuri*, 1984, p. 163).

La sfârşitul perioadei de studiu, Montaigne recomandă realizarea unei călătorii finale, care să fixeze durabil cele învăţate şi să stârnească gusturi noi pentru cunoaştere. Orice întâlnire sau discuţie cu cineva străin poate deveni un prilej de învăţare de noi date. Variabilitatea şi multitudinea opiniilor ne fac mai maleabili în gândire şi mai abili în acţiune.

Educaţia femeii este limitativă, Montaigne nefiind în stare să depăşească presupoziţiile discutabile ale vremii. Crede că femeia nu va fi în capabilă să utilizeze cum se cuvine roadele ştiinţei, fiind un fel de sabie periculoasă ce-şi poate lovi stăpânul.

Ca pedagog de ocazie, Montaigne dă dovadă de un umanism temperat. „El nu este un pedagog, ci un prieten al unei pedagogii înţelepte şi umane. Nu este reflexul epocii sale, în ciuda gustului pentru citate latine, ci este o personalitate care gândeşte la toate cu privirea şi judecata lucidă a omului liber. Nu este nici profetul educaţiei timpurilor noastre sau al celor ulterioare, ci un însoţitor foarte apropiat de nevoile şi de neliniştile noastre" (Dubesse, Mialaret, 1971, p. 257). Opiniile sale tonifică şi dau curajul necesar în construirea unui traseu paideic viabil.

## 4.3. Rezumat

Scopul educaţiei, în concepţia lui Montaigne, constă în armonizarea trupului cu spiritul. El scoate în relief importanţa vocaţiei în educaţie şi militează pentru spiritul de fineţe, în detrimentul asimilării unei mari cantităţi de cunoştinţe. Pentru el, cunoaşterea este importantă prin consecinţele etice pe care le comportă. Recomandă o educaţie în conformitate cu interesele proprii, dar şi cu necesităţile exterioare ale ambientului social.

## 4.4. Texte reprezentative

Montaigne, 1984, *Eseuri*, vol. I, Editura Minerva, Bucureşti.

„Ştiinţa este un leac bun, dar nici un leac nu-i destul de tare ca să se păstreze fără stricăciune şi destrămare, dacă vasul în care este ţinut nu-i bun. Unul cu vedere limpede nu o are dreaptă; ca urmare, vede binele, dar nu-l urmează; vede ştiinţa, şi nu se slujeşte de ea" (p. 163).

„Pildele ne arată că, în cea ostăşească cârmuire şi în toate cele care-i seamănă, ştiinţa cărturărească moleşeşte şi muiereşte vitejia, mai curând decât o întăreşte şi o căleşte. Cel mai puternic stat care pare a fi acum pe lume este al turcilor, popor pe cât de deprins să preţuiască armele, pe atât să dispreţuiască cele cărturăreşti. Eu aflat-am că Roma mai vajnică era înainte să fi căpătat mai multă ştiinţă. Naţiile cele mai războinice în zilele noastre sunt cele mai necioplite şi mai neştiutoare" (pp. 166-167).

„Ştiinţa, doamna mea, este mare podoabă şi unealtă care minunat slujeşte, mai ales acelora pe care ursita i-a aşezat pe înalta treaptă unde te afli. Nici nu poate avea adevărata sa întrebuinţare în mâini grosolane şi nedibace. Ea este mult mai mândră să-şi dea prinosul la călăuzirea unui război şi cârmuirea unui popor, să fie mijlocitoare a prieteniei vreunui principe sau a unei naţii străine, decât să facă vreo dovedire dialecticească şi să ia apărarea unei pricini sau să scrie o sumă de hapuri" (p. 172).

„Unui copil de neam, care are stăruinţă pentru cele cărturăreşti, nu în vederea câştigului (căci un scop atât de josnic, nevrednic este de harul şi bunăvoinţa muzelor, apoi el are cătare şi ţine numai de altul) nici atât pentru înlesnirile din afară, cât pentru cele ce-l privesc, pentru a se îmbogăţi şi pregăti în sinea lui, având mai mult, vor să fie om priceput decât om învăţat, aş vrea, de asemenea, să-i fie cu grijă ales un călăuzitor care să aibă mai curând capul bine întocmit decât tare plin, să i se ceară amândouă, dar mai mult purtarea şi înţelegerea decât ştiinţa; şi să apuce cu totul pe o cale nouă în sarcina ce i se dă" (p. 173).

„Nu-i de ajuns a-i întări sufletul; mai trebuie trupul călit, ca să fie vânjos. Sufletul rămâne prea încordat, dacă nu are ajutor şi prea mult se sileşte a sluji la două trebi. Ştiu eu cât se opinteşte al meu, însoţit de un trup atât de plăpând şi simţitor, care se sprijină atât de tare pe suflet" (p. 178).

„După ce i se va fi spus ceea ce-i slujeşte ca să-l facă mai înţelept şi mai bun, i se va arăta ce este logică, fizică, geometrie, retorică. Iară ştiinţei pe care o va alege copt la minte, el uşor îi va da de urmă. Învăţătura lui se va face când stând de vorbă, când din citite; când dascălul său îi va mijloci scrierea mai folositoare pentru rostul la care aţinteşte; când îi va scoate miezul şi măduva la lumină şi, dacă el însuşi nu este de ajuns dedat cărţilor, pentru a găsi ce este de găsit în multele frumoase tâlcuiri ce sunt în ele, i se va putea alătura un om cărturar, care, de câte ori va fi nevoie, va mijloci prisosul care-i trebuie, ca să le împărtăşească şi să le aleagă pe seama învăţăcelului său" (pp. 186-187).

„Eu vreau ca înfăţişarea cuviincioasă şi purtarea între oameni să ia chip deodată cu sufletul. Nu se clădesc un suflet şi un trup, se face un om şi nu trebuie făcut pe din două" (p. 193).

„Tânărul nostru nici el nu va spune învăţătura pe de rost, pe cât o va făptui, dovedind-o prin purtările sale. Se va vedea dacă este chibzuit în cele ce prinde a face, dacă este bun şi drept în isprăvile sale, dacă are judecată şi mlădiere în vorbirea sa, tărie la boală, nu se îmbulzeşte la jocuri, e cumpătat în desfătările lui, nepăsător la gusturi, fie carne, peşte, vin sau apă, dacă are rânduială în chivernisirea lui" (p. 197).

„Adevărata oglindă a socotinţei noastre este traiul nostru" (p. 197).

*

Montaigne, *Despre instrucţia copiilor*, *apud* Stanciu Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Ni se strigă fără încetare în urechi, aşa cum cineva ar vărsa (apă) într-un butoi; iar sarcina noastră nu este decât să redăm ceea ce ni s-a spus; aş vrea să se îndrepte acest lucru şi chiar de la început, după putinţele sufletului pe care-l avem în mână să începem a-l pune la încercare, făcându-l să guste lucrurile, să le aleagă, să le discearnă singur, uneori deschizându-i drumul, alteori lăsându-l să şi-l deschidă. Nu vreau ca el (profesorul) să inventeze şi să vorbească singur; vreau ca el să-şi asculte discipolul vorbind la rândul său. Socrate şi, după aceea, Arcesilaus puneau mai întâi să vorbească pe discipolii lor şi după aceea le vorbeau ei..." (p. 107).

„Eu nu vreau să întemniţăm pe acest copil: nu vreau să-l lăsăm pradă mâniei şi gândurilor negre ale unui învăţător nervos; nu vreau să-i stricăm spiritul, ţinându-l în tortură şi muncă, după moda altora, paisprezece, cincisprezece ore pe zi... un cabinet, o grădină, o masă şi un pat, singurătatea, tovărăşia, dimineaţa şi seara, toate orele îi vor fi una, toate locurile îi vor fi locuri de studiu, căci filosofia, care, ca formatoare a judecăţilor şi moravurilor, va fi principala sa lecţie, are acest privilegiu de a se amesteca în toate..." (p. 108).

„În afară de aceasta, instrucţiunea trebuie să fie condusă cu o severă blândeţe, nu cum se face: în loc de a atrage pe copii spre litere, nu li se prezintă, în realitate, decât orori şi cruzime. Înlăturaţi-i violenţa şi forţa: nimic, după părerea mea, nu îndobitoceşte şi nu îngreunează aşa de rău o natură bine dotată din naştere... Înlăturaţi-i orice moliciune şi delicateţe în îmbrăcăminte şi aşternut, în

mâncare şi băutură, învăţaţi-l cu orice; să nu ajungă un băiat frumos şi o domnişoriţă, ci un băiat chipeş şi viguros. Copil, om vârstnic, eu am crezut şi judecat întotdeauna în acest fel" (p. 108).

„Noi nu ne străduim decât pentru a ne umple memoria şi lăsăm inteligenţa şi conştiinţa goale. După cum păsările merg câteodată să culeagă grăunţe şi le duc în cioc fără a le sfărâma, pentru a le da de mâncare puilor, tot aşa pedanţii noştri ciugulesc ştiinţa din cărţi şi n-o ţin decât în vârful buzelor, pentru a o reda nedigerată şi a o arunca în vânt... Noi ştim să spunem: «Cicero spune astfel; iată părerile lui Platon; acestea sunt propriile cuvinte ale lui Aristotel»; dar noi, ce spunem noi înşine?...

Noi ne însuşim opiniile şi ştiinţa altuia şi asta e tot. Trebuie să le facem ale noastre. Noi ne asemănăm în realitate cu acela care, având nevoie de foc, ar merge să ceară la vecinul său şi, găsind un foc mare şi frumos, s-ar opri acolo pentru a se încălzi, fără a se mai gândi să aducă şi la el acasă. La ce ne serveşte să avem pântecele plin cu carne, dacă ea nu se digeră, dacă ea nu se transformă în noi, dacă ea nu ne adaugă nimic şi nu ne întăreşte?..." (p. 109).

# 5. Thomas Morus (1478-1535)

**Repere biografice.** Se naşte în Anglia într-o familie de magistraţi şi primeşte primele învăţături de la un prelat. Mai târziu, studiază dreptul la Universitatea din Oxford. Ocupă funcţii de stat la curtea regelui Henric al VIII-lea, cu care va intra în conflict, fiind acuzat de înaltă trădare şi executat prin decapitare. Umanist de marcă, devine celebru prin *Cartea de aur, pe cât de folositoare, pe atât de distractivă, despre cea mai bună formă de organizare a statului şi despre noua insulă, Utopia*.

## 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este considerat unul dintre întemeietorii socialismului utopic. În *Utopia* (în greaca veche ar însemna *loc care nu există nicăieri*), Morus, constatând şi criticând fărădelegile timpului său, zugrăveşte o societate ideală unde producţia şi repartiţia socială se realizează pe bază de egalitate. Încearcă să demonstreze că proprietatea particulară este izvorul tuturor relelor şi, de aceea, propune un tip de societate egalitaristă în care munca productivă este obligatorie, iar rezultatele sunt împărţite cu grijă de către stat. Proprietatea privată este total abolită: chiar şi locuinţele sunt schimbate o dată la zece ani, prin tragere la sorţi. Elementul principal în noua societate constă în organizarea raţională a producţiei, unde toţi trebuie să-şi ocupe locul cuvenit. Munca este precis reglementată: se munceşte constant şase ore pe zi.

Diversitatea cunoştinţelor lingvistice, interesul arătat pentru activitatea intelectului, pentru pictură şi muzică, aptitudinea de a aborda subiecte importante, toate acestea fac din Morus o figură aparte a vremii. Spiritul său face corp comun cu umanismul, dar nu cu cel de factură antropocentristă şi ateistă, ci cu cel care acordă interes spiritului şi lumii înconjurătoare. Astfel, se descoperă frumuseţea lumii şi a omului prin intuirea imenselor disponibilităţi ale creaţiei.

## 5.2. Concepţia pedagogică

Filosofia educativă a lui Morus are la bază lecturile sale, ca şi observarea atentă a vieţii sociale şi politice a vremii. A crezut cu putere că omul este capabil de înnobilare, de depăşire a opacităţilor, de trăire în preajma artelor şi filosofiei, de cultivare a interesului pentru progresele ştiinţei.

Utopia pe care a compus-o reprezintă o satiră politică şi, totodată, o poveste alegorică.

Pentru stabilirea noii ordini, educaţia va deţine un rol primordial. Educaţia profesională este vizată cu precădere. Munca agricolă este prescrisă ambelor sexe. Studiile clasice sunt oarecum neglijate (filosofia, logica, greaca). Educaţia intelectului se realizează, îndeosebi, după îndeplinirea „planului" de muncă, în timpul rămas la dispoziţie. Utopienii se consideră oameni cultivaţi, care stăpânesc toate artele şi ştiinţele vremii lor. Educaţia se realizează în limba maternă, pentru toţi copiii, şi este corelată cu activităţile concrete ce urmează a fi desfăşurate de către fiecare în parte. Sunt delimitate o serie de etape ale educaţiei: până la 5 ani, educaţia se face în familie; urmează educaţia socială, până la 14 ani, prin însuşirea normelor de bună convieţuire. Se va inculca elevilor dispreţul faţă de podoabe şi avuţie, în favoarea cumpătării şi bunelor moravuri.

Capitolul intitulat „Despre arte şi meserii", din lucrarea *Utopia*, descrie amănunţit felul cum trebuie realizat învăţământul. După Morus, educaţia este obligatorie şi generală pentru toţi copiii. Cunoştinţele „teoretice" sunt date de bătrânii învăţaţi, iar cele de ordin practic se însuşesc prin acţiune, în circumstanţele iniţierii în anumite meserii (zidărie, fierărie, dulgherie, ţesut, agricultură etc.). Copiii vor tinde să preia meseria propriilor părinţi, acest principiu stând în firea lucrurilor. Fetele se bucură de acelaşi tratament ca şi băieţii. Copiilor mai dotaţi din punct de vedere intelectual li se rezervă o instrucţie deosebită. În urma unor voturi secrete, aceştia sunt selectaţi, scutiţi de munci fizice şi sunt orientaţi spre aprofundarea studiilor. Există posibilitatea trecerii copiilor din grupa „muncitorilor" în cea a „învăţaţilor" (viitori preoţi, diplomaţi, conducători), aptitudinile şi rezultatele fiind hotărâtoare în acest sens.

Educaţia este administrată şi adulţilor, după orele de muncă, în vederea îmbogăţirii minţii şi luminării sufletului lor. Îmbinarea dintre munca fizică şi cea spirituală contribuie la dezvoltarea armonioasă – scop prioritar al educaţiei utopienilor.

---

**Întrebare**

În ce măsură unele precepte invocate de Morus se dovedesc a fi valide în societatea concretă, de astăzi?

---

## 5.3. Rezumat

Morus construieşte o educaţie în acord cu notele utopice ale societăţii visate de el. Primează educaţia profesională, dictată de nevoile directe ale comunităţii. Este limitată educaţia spiritului, dar se recomandă educaţia prin acţiunea directă asupra lucrurilor. O atenţie deosebită este acordată copiilor cu aptitudini speciale.

## 5.4. Texte reprezentative

Thomas Morus, 1958, *Utopia*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

„Îndeobşte, fiecare deprinde meseria pe care au avut-o părinţii lui, căci pe cei mai mulţi firea lor îi împinge la aceasta. Dacă îl trage inima la altceva, el e trecut prin înfiere, într-una din familiile care se îndeletnicesc cu meseria la care râvneşte, revenind nu atât tatălui său, cât dregătorilor, grija să-l emancipeze unui tată de familie înţelept şi cinstit.

Dacă cineva, pe lângă meşteşugul în care se desăvârşeşte, mai vrea să deprindă încă unul, i se îngăduie s-o facă, tot în felul arătat mai sus; însuşindu-şi-le pe amândouă, el exercită dintre ele pe cel pe care-l vrea, afară numai dacă oraşul nu duce lipsă de un meşteşug mai mult decât de altul" (p. 91).

„Răstimpul dintre muncă, mese şi somn, fiecare are dreptul să şi-l întrebuinţeze cum crede de cuviinţă, dar nu spre a se deda desfrâului şi lenei, ci, fiind dezlegat de munca lui obişnuită, să se folosească de timpul liber în chip înţelept pentru o altă îndeletnicire. Cei mai mulţi închină acest răstimp luminării minţii. Potrivit unei datini ţinută cu sfinţenie, în fiecare zi, dis-de-dimineaţă, se citeşte dintr-o carte, pentru cei care se află de faţă, fiind datori să se găsească acolo numai cei aleşi anume pentru învăţătură. Poporul însă, din toate stările, se strânge în mare număr, bărbaţi şi femei, unii ca să asculte citirea din cărţi, alţii - altele, fiecare după înclinarea lui. Dacă cineva nu simte aplicare pentru astfel de îndeletniciri ale minţii, ci vrea să-şi folosească timpul liber cu meseria lui obişnuită, nimeni nu-l împiedică, ba chiar e lăudat pentru că, oricum, munca lui e folositoare obştii.

Seara, după masă, oamenii petrec un ceas cu felurite desfătări: vara în grădini, iarna în aceleaşi încăperi obşteşti în care iau masa împreună. Acolo, sau cântă, sau îşi petrec vremea stând la clacă. Nu cunosc nici zarurile şi nici alte feluri de jocuri de noroc, atât de neghioabe şi de primejdioase. Ei joacă, de obicei, două feluri de jocuri, care seamănă întru câtva cu şahul nostru: unul se numeşte lupta numerelor în care un număr mănâncă pe celălalt. Al doilea joc e lupta virtuţilor cu viciile, puse faţă în faţă în linie de bătaie; acest joc pune omului înaintea ochilor ura care le dezbină şi totodată desăvârşita unire a virtuţilor împotriva viciilor; mai departe, se arată ce viciu se împotriveşte fiecărei virtuţi şi cum viciile atacă virtuţile cu putere, pe faţă, sau pornesc împotriva lor pieziş, prin vicleşuguri; cum, în sfârşit, virtutea respinge atacurile viciului, cum se fereşte de uneltirile lui şi în ce chip biruinţa e de o parte sau de alta" (p. 92).

„De aceeaşi scutire necurmată se bucură şi cei pe care poporul, după sfatul preoţilor, îi hărăzeşte, printr-un vot secret al sifogranţilor, să adâncească studiul artelor şi al ştiinţelor; dacă vreunul dintre ei înşală însă nădejdile puse în el, e trimis înapoi printre muncitori şi, dimpotrivă, nu rareori se întâmplă că un muncitor cu braţele se dedă învăţăturii cu atâta tragere de inimă în ceasurile de răgaz şi face mulţumită zelului său progrese atât de mari încât e scutit de a mai munci în meseria lui şi e ridicat în rândul învăţaţilor. Dintre aceşti învăţaţi se aleg diplomaţii, preoţii, tranborii şi chiar principele, care, în limba veche se numea barzan, iar mai de curând se numeşte adem. Ceilalţi locuitori fiind harnici şi îndeletnicindu-se cu meserii folositoare, ne închipuim lesne ce mare câtime de obiecte de prima mână se poate produce într-un răstimp foarte scurt" (p. 94).

# 6. Tommaso Campanella (1568-1639)

**Repere biografice.** Se naşte în Calabria, Italia, într-o familie modestă, cu părinţi neştiutori de carte. Intră în ordinul călugărilor dominicani. Este contemporan cu Galileo Galilei şi prieten cu Giordano Bruno. În 1599, este condamnat pe viaţă ca urmare a participării la un complot îndreptat împotriva puterii monarhice spaniole, rămânând în închisoare, la Neapole, timp de 27 de ani. Aici scrie mai multe cărţi, între care se remarcă *Cetatea Soarelui* (*La Città del Sole*), editată mai întâi în italiană şi apoi în latină.

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lucrarea sa principală prezintă o societate ideală, localizată undeva într-o insulă în Oceanul Indian. Ca şi Morus, Campanella trasează caracteristicile şi principiile de funcţionare ale unei lumi utopice. Lucrarea este realizată sub forma unui dialog între un marinar genovez şi un membru al unui ordin călugăresc. În noua societate domneşte proprietatea în comun a bunurilor, atât munca fizică, cât şi cea intelectuală fiind o onoare pentru fiecare. Solarienii muncesc fiecare potrivit puterii individuale şi primesc de la societate cât au nevoie. În societatea construită nu există bani, marfă, relaţii comerciale sau financiare şi nici chiar salariul. Organizarea socială şi conducerea statului sunt bazate pe principii democratice, Conducătorul (numit *Soarele* sau *Metafizicianul*) fiind ajutat de sfetnici specializaţi numiţi *Putere*, *Înţelepciune* şi *Dragoste* (*Pop*, *Sin* şi *Mor*). Conducătorul, ca şi ceilalţi demnitari sunt aleşi după criterii etice şi intelectuale, dar şi în funcţie de capacitatea de organizare şi de conducere. Fiii Soarelui trăiesc mai aproape de natură, pe care trebuie s-o cunoască, supunându-se legilor ei.

Din punct de vedere filosofic, Campanella este exponentul punctului de vedere empirist, potrivit căruia putem cunoaşte realitatea prin intermediul simţurilor. Nu putem ajunge la raţiune dacă anterior realitatea nu a fost trecută prin simţuri, acestea fiind considerate adevărate porţi prin care pătrund în conştiinţă informaţii despre lume. Chiar dacă avem dubii despre realitate, prin senzaţii se certifică o realitate de nezdruncinat: existenţa eului care se îndoieşte sau nu de pregnanţa lumii reale.

## 6.2. Concepţia pedagogică

Pentru a forma oameni compatibili cu aceste principii noi, Campanella acordă o mare atenţie educaţiei lor. El afirmă supremaţia cunoaşterii, care are virtuţi moralizatoare; numai cel care nu ştie va ajunge crud, scelerat sau tiranic. Educaţia, realizată într-un mediu social prielnic, trebuie să dezvolte spiritul colectivist, sentimentul respectului puterii şi sprijinul reciproc, toate acestea fiind precedate de o cultură enciclopedică. Pentru a achiziţiona experienţe inedite, oamenii trebuie să cunoască mai multe limbi străine. Campanella consideră că e nevoie să se înveţe mai multe meserii sau ştiinţe, pentru a depăşi starea de mărginire şi suficienţă spirituală. Ştiinţele se predau prin contactul direct cu lucrurile şi cu natura. Accentul se pune pe observaţia şi cercetarea atentă a fenomenelor şi obiectelor înconjurătoare. El crede că este bine să luăm în calcul şi înclinaţiile şi predispoziţiile originare ale tinerilor, acestea putând fi depistate cu ajutorul horoscopului.

Ceea ce atrage atenţia la gânditorul italian este maniera de predare şi de învăţare. Educaţia are un caracter plăcut, prin apelul la povestiri şi intuiţie. Din punct de vedere metodic, el apreciază că învăţarea intuitivă, pe baza unui material concret, zugrăvit pe pereţii cetăţii, are şanse reale de a fi durabilă. Chiar şi alfabetul sau limbile sunt asimilate pe baza frescelor pictate pe ziduri. Lecţiile sunt realizate în cursul unor plimbări de-a lungul celor şapte cercuri care înconjoară cetatea şi care prezintă realităţi naturale. În nişe speciale sunt prezentate eşantioane din roci, metale, instrumente de muncă, plante, animale, figuri reprezentative de oameni etc. Avem de-a face cu un adevărat muzeu în aer liber, o carte deschisă a naturii, şi nu cu manuale şi cărţi atât de dragi oamenilor Renaşterii.

**Temă obligatorie**

Citiţi cu atenţie fragmentul din *Cetatea Soarelui*, inserat la sfârşitul acestui curs. Arătaţi virtuţile şi limitele învăţării intuitive, aşa cum se realizează prin cele şapte cercuri concentrice.

Alături de cele şapte circumferinţe care alcătuiesc cetatea, există laboratoare unde se fac diferite experienţe. Până la vârsta de zece ani, copiii solarienilor îşi însuşesc toate elementele ştiinţifice, prin joc, fără constrângeri sau încorsetări. Educaţia este continuată şi de către adulţi, în timpul lor liber.

Caracterul utopic al educaţiei promovate de Campanella este evident. Înseşi premisele de la care pleacă sunt discutabile. Prin faptul că elevii nu au nume se atentează la individualitate şi la sentimentele cele mai intime şi mai profunde. Apoi, tuturor li se aplică acelaşi tratament, ţinta fiind uniformizarea oamenilor. Este abolită nu numai proprietatea materială privată, ci şi „proprietăţile" spirituale unice şi irepetabile.

## 6.3. Rezumat

Plăcerea individuală şi activitatea personală sunt principii de bază stipulate de Campanella. El promovează ideea unui învăţământ intuitiv, fără constrângeri, desfăşurat în spaţiul deschis al cetăţii solarienilor. Educaţia invocată de el conduce în mod direct la uniformizare şi pierderea identităţii.

## 6.4. Texte reprezentative

Tommaso Campanella, *Cetatea Soarelui*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1959.

„Înţelepciunea are în sarcina sa artele liberale şi mecanice, ştiinţele toate, magistraţii acestora şi doctorii, precum şi şcolile disciplinelor. Are în subordine atâţia magistraţi câte ştiinţe. Aşa este un magistrat care se numeşte Astrologul, altul Cosmograful, Aritmeticul, Geometricul, Istoriograful, Poetul, Logicul, Retorul, Gramaticul, Medicul, Fiziologul, Politicul, Moralistul, având un singur îndreptar, pe care îl numesc Înţelepciunea; în acest compendiu sunt înscrise toate ştiinţele şi încă cu o extraordinară claritate şi concizie. Îl citesc poporului, după obiceiul pitagoricienilor. Înţelepciunea a dispus să se acopere pereţii interiori şi cei exteriori atât la caturile inferioare, cât şi la cele superioare, în întreaga cetate, cu picturi din cele mai alese şi să se scrie pe ei toate ştiinţele într-o ordine mirifică. Pe pereţii exteriori ai templului şi pe draperiile ce se lasă atunci când sacerdoţii vorbesc poporului (pentru ca vocea să nu li se împrăştie dincolo de auditori) sunt pictate stele, mărimea, influenţele şi mişcările fiecăreia fiind notate în câte trei versuri.

Pe zidul interior al primei circumferinţe se zăresc pictate toate figurile matematice, mult mai numeroase decât cele găsite de Arhimede şi Euclid: sunt desenate mari, proporţional cu pereţii, şi artistic, cu o explicaţie succintă, conţinută într-un vers în dreptul fiecăreia. Sunt şi definiţii, teoreme etc. Pe latura exterioară, convexă, a primului zid se află o descriere completă şi totodată foarte mare a întregului pământ, însoţită de nişte table enorme pentru fiecare provincie, unde sunt cuprinse în câteva rânduri: ceremoniile, legile, obiceiurile, originea şi forţa de luptă a locuitorilor; alfabetele uzitate în aceste provincii se văd deasupra alfabetului Cetăţii Soarelui.

În interiorul celui de-al doilea inel, şi anume în încăperile de sus, se văd toate felurile de pietre preţioase şi comune, de minerale, de metale, atât pictate, cât şi unele în natură, cu câte o notă explicativă în două rânduri în dreptul fiecăreia. În exterior sunt desenate toate mările, fluviile,

lacurile şi izvoarele din lume; vinurile, uleiurile, precum şi licorile; originea, calităţile şi efectele lor. Deasupra arcadelor, încastrate în zidărie, mai sunt şi nişte amfore, pline cu diverse licori, de o sută până la trei sute de ani, cu ajutorul cărora se tratează diferite boli. De asemenea, grindina, zăpezile, tunetele şi tot ce se întâmplă în aer sunt exprimate în figuri cu câte o notă explicativă. Deţin arta de a produce în interiorul unei încăperi toate meteorologicile, adică vânturile, ploile, tunetul, curcubeul etc.

În interiorul celui de-al treilea inel sunt pictate toate speciile de arbori şi de ierburi, unele din ele putându-se vedea şi în natură, în nişte vaze deasupra arcadelor, pe peretele exterior. Explicaţiile alăturate indică: locul unde au fost descoperite prima dată, care sunt proprietăţile şi calităţile lor, precum şi raporturile lor cu cele cereşti, cu metalele, cu părţile corpului uman, cu lucrurile marine, precum şi întrebuinţarea lor în medicină etc. În exterior sunt toate genurile de peşti din fluvii, lacuri şi mări, precum şi însuşirile lor, modul de reproducere, de viaţă, de cultivare şi întrebuinţare pe care o au pretutindeni şi la noi, precum şi raporturile lor cu lucrurile cereşti şi pământene, fie naturale, fie artificiale, aşa că am rămas uimit văzând peşti-episcop, lanţ, platoşă, cui, stea, precum şi imaginile lucrurilor care poartă aceste nume, perfect reproduse. Se văd şi rechini, cochilii, stridii etc. Ţi se înfăţişează aici cu ajutorul picturii şi al explicaţiilor minunate tot ce are lumea acvatică demn de ştiut.

În interiorul celui de-al patrulea se văd pictate toate genurile de păsări, precum şi calităţile lor, mărimile, obiceiurile, culorile, viaţa etc., aflându-se printre ele şi o autentică Phoenix. În exterior se văd toate genurile de animale: reptile, şerpi, dragoni, viermi, precum şi insecte şi muşte, ţânţari, tăuni, cărăbuşi etc., cu condiţiile lor de viaţă, virtuţile, veninurile şi întrebuinţările lor etc. Şi sunt mult mai numeroase decât ne putem noi închipui.

În interiorul celui de-al cincilea se află absolut toate animalele terestre, de atâtea genuri că rămâi uimit. Căci noi nu le cunoaştem nici a mia parte; şi cum sunt foarte multe şi de mărimi colosale, au fost pictate şi în exteriorul circumferinţei; hei, câte feluri de cai! ce frumuseţe de forme, expuse cu atâta perfecţiune!

În interiorul celui de-al şaselea sunt pictate toate artele mecanice, cu instrumentele lor şi modul în care sunt mânuite la diferite naţiuni, prezentate în ordinea însemnătăţii lor şi totodată şi invenţiei lor. În exterior sunt pictaţi toţi inventatorii pe tărâmul ştiinţelor, armelor şi legilor; printre aceştia am văzut pe Moise, pe Osiris, pe Jupiter, pe Mecur, pe Licurg, pe Pompiliu, pe Pitagora, pe Zamolxis, pe Solon, pe Charon, pe Forneu şi mulţi alţii, avându-l pictat şi pe Mahomed, pe care totuşi îl detestă, socotindu-l un legislator mincinos şi sordid. La loc de cinste am văzut efigia lui Iisus Hristos şi a celor doisprezece apostoli pe care-i venerează şi-i preţuiesc ca pe nişte supraoameni; am văzut pictaţi pe porticurile de jos pe Cezar, pe Alexandru, pe Pirus şi Hanibal şi alţi eroi străluciţi în războaie şi în timp de pace, mai ales romani. Şi când i-am întrebat, plin de admiraţie, de unde cunosc istoria noastră, mi-au răspuns că la ei cunoaşterea tuturor limbilor este în mare cinste; că trimit necontenit, pe tot globul pământesc, cercetători anume şi soli care să studieze cu seriozitate obiceiurile şi puterea armată, modul de guvernământ şi istoria tuturor naţiunilor, adunând la un loc şi bune şi rele, ca apoi să le aducă în republica lor şi să se delecteze studiindu-le. Am aflat că bombardele şi tipografia au fost inventate de chinezi, înaintea noastră. Au magiştri care explică aceste picturi, iar copiii s-au obişnuit să înveţe toate ştiinţele până la zece ani fără sforţare, aproape în joacă, sub forma unor poveşti" (pp. 53-57).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema :
## RENAŞTEREA ŞI REFORMA

**Numele cursantului** _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, **cât din subiect a fost acoperit ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. **Cât din material pare a avea** valoare aplicativă sau formativă **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. **Cât din conţinut** a fost nou **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. **Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra** obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. **Cât din** interesul cognitiv **al dumneavoastră a fost atins ?**

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. **Ce parte a unităţii de curs o găsiţi** utilă **în perspectivă ?**

7. **Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.**

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. **Găsesc** stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Găsesc** pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Găsesc** conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. **Găsesc** calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Unitatea de curs nr. 5

# Pedagogia clasică (I)

1. Jan Amos Comenius (1592-1670) ..... 124
2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) ..... 136
3. John Locke (1632-1704) ..... 140
4. Immanuel Kant (1724-1804) ..... 146

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea şi însuşirea principalelor idei specifice marilor întemeietori de sisteme pedagogice;
- detalierea unor teme pedagogice fundamentale emise în perioada modernă;
- reliefarea continuităţii şi complementarităţii, în timp şi spaţiu, a gândirii despre educaţie în epoca modernă europeană;
- realizarea unor comparaţii intra- şi inter-textuale, pornind de la fragmentele prezentate;
- analiza şi interpretarea principalelor texte ale lui Comenius, Fénelon, Locke şi Kant.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Jan Amos Comenius (1592-1670)

**Repere biografice.** Se naşte în 1592, în localitatea Niwnice din Moravia, ca fiu al unui morar originar din satul Komne (de aici i se trage şi numele - Komenský sau, latinizat, Comenius). Ca şi tatăl său, face parte din comunitatea „fraţilor boemi şi moravi", apartenenţă care-i va cauza numeroase neplăceri. Rămânând orfan de ambii părinţi, Comenius începe studiile destul de târziu cu „schola latina" din Prerau după care, dorind să ajungă pastor al propriei comunităţi, studiază filosofia şi teologia la universităţile din Herborn şi Heidelberg. În 1618, izbucnind războiul de 30 de ani, tânărul pastor se expatriază în oraşul polonez Leszno, loc unde va organiza şcoli, va conduce viaţa frăţiei şi va scrie o importantă lucrare, *Janua aurea linquarum reserata* (*Poarta de aur deschisă a limbilor*), iniţial scrisă în cehă şi latină, dar tradusă repede în alte douăsprezece limbi europene. De asemenea, spre 1627, începe să lucreze la *Didactica Magna*, tratat terminat în 1640 şi publicat în limba latină în 1657.
Ca urmare a faimei dobândite, Comenius este chemat de autorităţile vremii în unele ţări europene pentru a organiza sistemul de învăţământ. Astfel, este solicitat în 1641 de Parlamentul englez, iar un an mai târziu pleacă în Suedia, unde, timp de 4 ani, va pune bazele mai multor şcoli elementare. În 1650, la chemarea principelui Transilvaniei, Sigismund Rákoczi, se stabileşte pe domeniul acestuia la Saros-Patak, unde va conduce gimnaziul. Aici va scrie o interesantă lucrare, *Orbis sensualium pictus* (*Lumea zugrăvită în icoane*), o adevărată enciclopedie ilustrată pentru copii, care va fi utilizată drept manual aproape două sute de ani, inclusiv în Transilvania. Tot aici va mai scrie şi următoarele lucrări : *Schola ludus* (*Şcoala sub formă de joc*), *Praecto morum* (*Reguli de purtare pentru tineret*). După această experienţă se retrage din nou în oraşul polonez Leszno, iar la izbucnirea unor conflicte socioreligioase, se va îndrepta spre Amsterdam unde se va ocupa cu educaţia copiilor de nobili. Se stinge din viaţă în acest oraş, după ce se bucurase de recunoaşterea culturală cvasiunanimă din partea contemporanilor.

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Părintele pedagogiei moderne s-a manifestat ca un optimist în ceea ce priveşte posibilităţile fiinţei umane de a se perfecţiona prin intermediul educaţiei. Dacă există vreun mijloc de a tămădui geniul uman corupt, acesta constă în educaţia atentă şi grijulie a tineretului. Conform opiniei sale, toţi oamenii au dreptul şi datoria să cunoască totul despre tot (fiind astfel un adept al pansofiei).

Ideea centrală este cea privitoare la natura formatoare, reflectându-se în spiritul uman graţie paralelismului dintre om şi natura însăşi (*cf.* Piaget, 1993, 180). Prin ordinea lucrurilor se instituie adevărata educaţie, prin respectarea legilor firii, prin asimilarea activismului natural la formarea fiinţei individuale.

---

**Activitate**

Comentaţi ideea conform căreia omul trebuie să cunoască totul despre toate.

---

După Comenius, scopul ultim al omului se află dincolo de lumea aceasta: „Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim şi posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă" (Comenius, 1970, p. 20). Omul este realizarea cea mai de preţ a lui Dumnezeu şi o consecinţă a întregii deveniri a creaţiei divine. Comenius a visat la o Republică creştină, în care toţi să fie uniţi prin cunoaştere şi credinţă. După aprecierea lui Mayer, pedagogul ceh poate fi numit „gânditor întru Dumnezeu; pentru el, Dumnezeu este începutul şi sfârşitul oricărei educaţii" (1966, p. 231).

Are o concepţie interesantă în legătură cu sorgintea cunoaşterii, plasându-se pe aliniamentele unui „armonism metafizic" (G.G. Antonescu, 1939, p. 139), prin care se păstrează continuitatea dintre percepţie, raţiune, revelaţie. Se manifestă ca un mistic ponderat, cu un puternic simţ al realităţii şi un mare învăţător care voia reformarea societăţii. A realizat faptul că o educaţie profundă, creativă, este bunul cel mai de preţ al omului. Adept al educaţiei în conformitate cu natura, el ne îndeamnă să luăm exemplu de la natură, care nu forţează nimic, lasă totul să se desfăşoare normal, prin subordonarea faţă de legile intrinsece de dezvoltare naturală a fiinţei umane. Imitând pilda naturii, educatorul nu va greşi niciodată. Legile naturii sunt prezente şi la nivelul fiinţei şi, de aceea, ele trebuie să fie respectate. În măsura în care ne conformăm lor, profesorul intervenient nu va întâlni nici o rezistenţă majoră din partea celui educat. Educaţia se va conforma atât naturii intime a copilului, cât şi legilor naturii înconjurătoare.

Fiecărui om îi este sortită o viaţă întreită: în pântecele mamei, pe pământ şi în cer. De la primul nivel la al doilea ajungem prin naştere; de la al doilea la al treilea prin moarte şi înviere. În cel de-al treilea stadiu rămânem pentru veşnicie – crede Comenius. În primul loc primim numai viaţa şi începuturile mişcării şi ale simţirii, în cel de-al doilea primim viaţa, mişcarea, simţirea şi începuturile cunoaşterii, iar în al treilea stadiu primim absoluta plenitudine în toate. Primul şi al doilea lăcaş sunt asemănătoare unor ateliere, din care într-unul se formează corpul, pentru nevoile vieţii următoare, iar în cel de-al doilea se formează sufletul raţional, în folosul vieţii veşnice; al treilea loc aduce împlinirea şi pentru cele două anterioare (p. 21). Această etapizare a întrupării perfecţiunii în fiinţa umană merită toată atenţia noastră.

Comenius este un adept al cunoaşterii totalizatoare, holistice, prin cercetarea naturii, a propriului eu şi a lui Dumnezeu. Există trei izvoare principale care alimentează cunoaşterea umană: lumea înconjurătoare, spiritul nostru şi Sfânta Scriptură. Sursele invocate vin în sprijinul simţurilor, al raţiunii şi al credinţei omului. Stăpânirea acestor resurse conduce pe om la cunoaşterea tuturor lucrurilor, la pansofie. Pansofia rezidă în cunoaşterea universalului la modul integral. Comenius se înscrie în curentul umanist al Renaşterii având în minte idealul renascentist de formare (*uomo universale*), în care primează cunoaşterea întregului. Omul este o fiinţă raţională – crede Comenius – pentru că el cercetează lucrurile, le dă nume, le măsoară, le întrebuinţează. El este stăpân peste toate creaturile. Dar pentru a ajunge până la starea de raţionalitate, omul are nevoie de instrucţie. Aceste premise metafizice sunt preluate şi integrate în sistemul pedagogic al lui marelui gânditor.

## 1.2. Concepţia pedagogică

Dacă alţi gânditori au fost „musafiri" pe tărâmul pedagogiei, Comenius şi-a concentrat tot efortul spre această disciplină, absorbind şi resemnificând creator ceea ce se dovedise

cel mai valoros până la el (Găvănescul, 1907, p. 210). El vede predarea tuturor obiectelor de studiu ca parte integrantă a adevărului total al lui Dumnezeu, făcându-i pe elevi capabili să intuiască unitatea dintre revelaţia divină şi descoperirea umană personală. „Comenius – subliniază Bogdan Suchodolschi –, care a continuat tradiţia Renaşterii ce năzuia să facă învăţământul şcolar mai uşor şi mai plăcut, a întreprins – în raport cu filosofia empirică din acea epocă – o uriaşă muncă de transformare fundamentală a programelor şi metodelor de învăţământ. El s-a apropiat de copil mai sigur decât oricare din predecesorii sau contemporanii săi. Mai mult ca oricine, el sfătuieşte în chip foarte logic ca dascălul să ia exemplu de la grădinar, care îngrijeşte plantele potrivit nevoilor şi posibilităţilor lor. Dar aceasta nu ne permite să afirmăm despre Comenius că ar fi creatorul naturalismului pedagogic conceput într-un chip modern ca o adaptare a educaţiei şi învăţământului la natura psihologică a copilului şi la tendinţele acestuia de dezvoltare" (p. 22). Marele umanist ceh a teoretizat în *Didactica Magna* aproape toate principiile didactice, a intuit permanenţa educaţiei şi a anticipat cerinţa integrării cunoştinţelor în numele adevărului divin.

Comenius crede într-o abordare relaxată, dar disciplinată a învăţării (K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 149), care să-i ajute pe copii să înveţe ştiinţa, o morală autentică, să fie educaţi în evlavie, astfel încât să se integreze optim şi rapid în viaţa prezentă şi să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare.

Menirea ultimă a omului este dobândirea fericirii veşnice în comuniune cu Dumnezeu. Scopurile înnăscute ale omului sunt: a) să cunoască toate lucrurile, b) să fie stăpân peste lucruri şi pe sine şi c) să raporteze totul şi pe sine însuşi la Dumnezeu, izvorul tuturor. Aceste însuşiri sunt coextensive cu trei calităţi, spre care se aspiră: erudiţia, moralitatea şi religiozitatea (pietatea). Prin erudiţie se înţelege cunoaşterea tuturor lucrurilor, meşteşugurilor şi limbilor; prin moralitate el înţelege nu numai ţinuta externă, ci întreaga comportare externă şi internă; prin religiozitate se are în vedere acea veneraţie internă prin care spiritul omului se apropie şi se îmbină cu divinitatea supremă.

Comenius a avut o concepţie deosebit de modernă în legătură cu metodologia şi formele de realizare a învăţării. Educaţia se realizează preponderent prin acţiune, plecând de la o bază intuitivă consistentă. O persoană învaţă să scrie scriind, învaţă să gândească gândind şi învaţă să memoreze memorând. A folosit lecţii unde metoda demonstrativă a prevalat faţă de cea expozitivă. A scris un manual (*Orbis Sensualium Pictus*) în care s-a folosit de imagini ca mijloace de învăţare. Fiecare capitol din acest manual începe cu o imagine în care numerele prezentate corespund cu rândurile numerotate în text. Elevul combină partea orală cu cea iconografică pentru a ajunge la idei abstracte.

Comenius se opreşte îndeaproape asupra metodelor de formare a pietăţii şi religiozităţii (Comenius, 1970, pp. 112-119). Cu toate că pietatea este un dar al lui Dumnezeu, inima noastră poate fi învăţată să-l caute şi să-l găsească. Căutăm divinitatea prin aceea că observăm urmele ei în toate creaturile. Îl urmăm pe Dumnezeu dacă ne încredinţăm cu totul voinţei sale, atât în tot ceea ce facem, cât şi în suportarea a tot ceea ce îi place. Această stare se poate câştiga prin raportarea la trei repere: Sfânta Scriptură, lumea şi noi înşine (mai exact, Cuvântul lui Dumnezeu, opera sa şi îndemnul său în noi). Modul concret de a dobândi pietatea este întreit: prin meditaţie, prin rugăciune şi prin intermediul ispitei. Meditaţia constă în frământarea continuă, atentă şi pioasă asupra operei, cuvintelor şi binefacerilor lui Dumnezeu. Rugăciunea este interiorizarea densă şi oarecum continuă întru Dumnezeu, cu implorarea milei sale, spre a ne ajuta şi a ne conduce cu spiritul său. Ispita (*tentatio*) nu este decât o cercetare repetată a progresului nostru în pietate, făcută de noi înşine sau de altcineva.

Educaţia religioasă trebuie să înceapă cât mai devreme. Când copiii ajung la vârsta de a putea fi instruiţi, li se va inocula înainte de orice ideea că noi nu suntem aici numai pentru această lume şi că ţelul nostru este eternitatea, iar viaţa aceasta nu este decât un stadiu de trecere, ca noi să fim pregătiţi cum se cuvine pentru a intra cu demnitate în lăcaşurile de veci. Copiii vor fi deprinşi cu ideea că tot ceea ce văd, aud, pipăie, fac şi îndură se referă direct sau indirect la Dumnezeu.

Comenius pune accentul pe dimensiunea practic-acţională a formării religiozităţii. Este necesar să formăm creştini practicieni, şi nu teoreticieni, chiar de la începutul instrucţiei, dacă vrem să avem creştini adevăraţi – ne atenţionează marele pedagog ceh. „Religia este ceva viu şi nu o pictură; ea îşi dezvăluie aşadar vitalitatea în efectul său, după cum o sămânţă vie încolţeşte de îndată ce o semănăm într-un pământ bun" (Comenius, 1970, p. 116). Credinţa, iubirea şi speranţa vor fi formate şi întărite prin practicarea lor, şi nu la modul speculativ, abstract. Se invocă necesitatea unei solidarităţi dintre religiozitatea internă şi cea externă, dintre credinţa intimă şi comportamentul exterior. Cultul extern al lui Dumnezeu constă în vorbirea despre Dumnezeu, în predică şi în ascultarea cuvântului său, în cântarea imnurilor religioase, în utilizarea sacramentelor şi a altor forme de cult publice sau particulare. Cultul intern al lui Dumnezeu constă în neîncetata gândire la prezenţa lui Dumnezeu, temerea şi iubirea lui, propria abnegaţie şi resemnare în mâinile lui Dumnezeu, adică dorinţa vădită de a face şi pătimi tot ce-i place lui Dumnezeu. În timpul în care se predă învăţătura creştină se va avea grijă să nu se producă fapte sau comportamente contrare preceptelor propovăduite. Unitatea dintre cuvânt şi faptă este de o mare importanţă în formarea pietăţii.

Religia, la Comenius, nu se reduce numai la un obiect oarecare de studiu, ci reprezintă o bază şi un principiu de organizare a programului educativ. Ori de câte ori avem posibilitatea de a stimula sentimentul religios, acest lucru trebuie realizat indiferent că predăm istorie, literatură sau chiar ştiinţe pozitive. Perspectiva interdisciplinară de instruire este intuită şi cerută de întemeietorul pedagogiei moderne.

Educaţia devine aproape atotputernică la pedagogul ceh. Decăderea firii umane poate fi evitată prin intermediul educaţiei. Omul fără educaţie nu rămâne decât o brută. Instrucţia trebuie administrată atât celor avuţi, cât şi celor săraci, la cei talentaţi, dar şi la cei netalentaţi, tuturor fără deosebire. Aceasta va începe încă din copilărie, deoarece primele impresii au o mare influenţă asupra receptării celor viitoare. Spiritul uman este asemenea cerii, care este plastică şi se modelează după forma sigiliului. Sufletul copilului este o *tabula rasa*, fiind lipsit de elemente înnăscute. El este perceput de Comenius asemenea unei oglinzi sferice, atârnată în mijlocul unei camere în care se reflectă toate lucrurile din jur. Pregătirea omului pentru a accede la împărăţia veşnică este precedată de o consistentă educaţie pentru lumea vizibilă, pentru perceperea şi stăpânirea mundanului, pentru viaţa prezentă cu vicisitudinile, precarităţile sau bucuriile ei. Ca forme concrete de a ajunge la acest scop, Comenius recomandă *învăţământul (sau instrucţia), exemplul şi practicarea a ceea ce este folositor, activitatea proprie, jocul şi disciplina.*

---

**Activitate**

Realizaţi un comentariu al următorului citat din *Didactica Magna*:

„Omul stă în mijlocul creaţiilor lui Dumnezeu, cu mintea sa limpede, care se poate compara cu o oglindă sferică, atârnată într-o încăpere şi care reflectă imaginea tuturor lucrurilor din jur. A tuturor zic, de jur împrejur. Căci mintea noastră cuprinde nu numai ceea ce este în apropiere, dar îşi apropie ceea ce se află depărtat (în spaţiu şi timp), cercetează ceea ce este ascuns, dezvăluie ceea ce este acoperit şi face efort să cunoască chiar cele incognoscibile, într-atât este (mintea noastră) nelimitată, nesfârşită" (1970, p. 26).

---

Învăţământul reprezintă forma principală de realizare a educaţiei. Arta universală de a-i învăţa pe toţi de toate constă în introducerea metodică, sistematică, după anumite principii, a tinerilor în tainele cunoaşterii, ale ştiinţei, bunelor moravuri şi pietăţii. Însuşirea cunoştinţelor se realizează în mod treptat, prin lărgirea continuă a volumului de informaţii, asemenea unor cercuri concentrice. Pe baza teoriei cercurilor concentrice, Comenius a elaborat un plan de învăţământ şi programe şcolare. Exemplul dat de părinţi, prieteni, profesori duce mai departe acumulările survenite în urma instrucţiei propriu-zise. Metoda exemplificării se utilizează atât în formarea morală sau religioasă, cât şi în asimilarea cunoştinţelor pornind de la exemplul naturii. Comenius aplică regula lui Quintilianus conform căruia „lungă este calea prin reguli, scurtă şi rodnică va fi prin exemple". Activitatea proprie este indicată, deoarece Comenius este convins de faptul că „scrierea se învaţă scriind, vorbirea vorbind, cântarea cântând, calculul calculând, supunerea prin supunere, abţinerea prin abţinere, adevărul prin spunerea adevărului" (Comenius, 1970, p. 294). Jocul este o prelungire sau completare a activităţii şi, de aceea, el reprezintă un mijloc foarte important de manifestare a spiritului copilului. Disciplina constituie un sistem de reguli care trebuie aplicate mai ales atunci când elevii au comportamente reprobabile. Fără a fi adeptul unei severităţi copleşitoare, Comenius sugerează că „o şcoală fără disciplină e ca o moară fără de apă". El identifică două tipuri de disciplină: una brutală, bazată pe măsuri de constrângere, inclusiv fizică, şi alta blândă, prin cuvinte şi sfaturi bune. Cea mai adecvată formă de disciplină – spune marele pedagog – ne-o oferă soarele ceresc, care dă lucrurilor în creştere totdeauna lumină şi căldură, adeseori ploaie şi vânt, rareori fulgere şi tunete.

Factorii care intervin în realizarea instrucţiei şi educaţiei sunt invocaţi, inventariaţi şi ierarhizaţi cu un deosebit simţ al responsabilităţii: părinţii, comunitatea copiilor, şcoala, factorii culturali. Părinţii vor interveni asupra educaţiei copiilor încă de la naşterea acestora. Comenius scoate în evidenţă un inventar de cunoştinţe indispensabile pentru părinţi, asemănător cu cel probat de educatoarele de astăzi. El însuşi scrie un mic tratat, *Informatorul şcolii materne*, ce consemnează îndrumări metodice îndeosebi pentru mame. Copiii comunică între ei şi se modelează reciproc. Mediul copiilor este prielnic pentru schimbul de informaţii sau stări de spirit. Şcoala este considerată „laboratorul umanităţii", unde se fasonează omul din punct de vedere raţional şi spiritual. După ce face o critică la adresa sistemului de învăţământ din epoca sa (număr mic de şcoli, conţinuturi speculative, metode scolastice sau bazate pe constrângere etc.), Comenius construieşte un sistem de învăţământ pe trepte sau niveluri distincte, după principii psihologice, valabil şi astăzi:

- *schola materna* – sau educaţia realizată în familie (de la naştere până la 6 ani); sunt deprinse mersul, vorbirea, se interiorizează regulile de igienă, se face iniţierea în educaţia morală, exersarea simţurilor şi dezvoltarea inteligenţei;
- *schola vernacula* – sau şcoala elementară, a satului (de la 6 la 12 ani); sunt exersate simţurile interne, imaginaţia şi memoria prin deprinderea unor cunoştinţe specifice de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie, astronomie, fizică, politică, morală şi meserii; studiile se realizează în limba maternă;
- *schola latina* – sau gimnaziul (de la 12 la 18 ani); se exersează priceperea şi judecata prin continuarea şi aprofundarea materiilor anterioare, dar şi a altora noi precum latina sau limbile străine;
- *academia* – sau învăţământul superior, la care aveau acces doar cei înzestraţi sau cei demni de a fi admişi la onoruri publice; numită şi şcoala de pansofie, ea avea menirea de a forma facultăţile care ne arată cum se poate menţine armonia.

Comenius cere ca o şcoală maternă să existe în fiecare sat, o şcoală latină în fiecare oraş şi o academie în fiecare provincie sau ţară. În afară de aceste instituţii, el reclamă necesitatea unui „*collegium didacticum*", adică o şcoală pentru viitorii formatori, şi cărţi panmetodice pentru pregătirea predării diferitelor materii.

Instituţia specializată pentru realizarea educaţiei rămâne şcoala, ca mediu prielnic pentru formarea omului. Etapizarea educaţiei pe cele patru cicluri şcolare corespunde unor evoluţii naturale, în primul rând succesiunii celor patru anotimpuri ale anului, care au efecte transformatoare pentru desăvârşirea lumii plantelor.

În afară de factorii descrişi mai sus, el mai solicită formarea unei reţele unde factorii culturali, conducătorii politici, marile instituţii, personalităţi publice şi învăţaţi să sprijine prin intervenţii specifice educarea tineretului şi buna funcţionare a şcolilor.

Toate tipurile de conţinuturi sau de dimensiuni ale educaţiei sunt avute în vedere de clasicul pedagogiei mondiale. Educaţia fizică este necesară pentru prelungirea vieţii pe pământ, pentru fortificarea trupului şi pentru sănătatea spiritului. Educaţia intelectuală are ca obiectiv accesul la cunoştinţe şi la utilizarea lor adecvată în problemele vieţii. Pentru prima dată în istoria pedagogiei şi învăţământului, structurează un plan de învăţământ pe discipline şcolare şi elaborează o programă şcolară, în sensul modern al termenului. Aceasta este alcătuită prin respectarea unor principii sau axiome: se va alege doar esenţialul din fiecare ştiinţă, cunoştinţele şi deprinderile stipulate trebuind să fie utile, se va merge de la general la particular, cunoştinţele se vor dezvolta şi amplifica gradat, totul fiind dimensionat în raport cu vârsta şi posibilităţile individuale ale copiilor.

Sunt deosebit de interesante propunerile lui Comenius cu privire la programul şcolar, la formele de organizare a procesului de învăţământ şi la structura anului şcolar. Orarul cuprinde două ore de studiu dimineaţa şi două ore de repetiţii şi aplicaţii după-amiaza. A introdus sistemul vacanţelor, a folosit expresia „an şcolar", a fixat data începerii studiilor la 1 septembrie. Marele pedagog teoretizează asupra sistemului de organizare pe clase şcolare şi pe bază de lecţii. Astfel, Comenius indică mai multe trepte sau momente ale lecţiei:

- pregătirea prealabilă a copiilor în vederea înţelegerii a ceea ce este nou;
- prezentarea şi analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor;
- memorarea cunoştinţelor, reflectarea asupra a ceea ce se primeşte prin stabilirea unor reguli sau a definiţiilor;
- realizarea unor exerciţii aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor.

Teoria didactică a lui Comenius are ceva în comun cu principiile carteziene şi presupune ca fiecare etapă a cunoaşterii să se clădească pe o bază aperceptivă, conducând astfel spre ansambluri de cunoştinţe mai bogate şi mai complexe. Progresia în cercuri concentrice presupune ca formarea intelectuală să înceapă prin înţelegerea principiilor prime, indispensabile achiziţiei altora. După o analiză iniţială, se trece la critică şi la judecată, iar după un interval de exerciţii practice tânărului i se deschide imensul domeniu al căutărilor originale.

Un capitol important al didacticii îl reprezintă sistemul principiilor de predare-învăţare. Pentru Comenius, regulile sau axiomele didactice constituie garanţia unui învăţământ economicos şi benefic. Comenius este primul gânditor modern care a formulat şi a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentala sa lucrare *Didactica Magna*. Aproape toate principiile didactice, recunoscute în prezent, se întemeiază pe reflecţiile profunde

ale pedagogului ceh. Redăm câteva axiome, explicitate de Comenius încă din 1632, care concordă cu cele mai actuale principii ale învăţământului:

- educaţia se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;
- se va proceda de la general la particular;
- se va merge de la uşor la dificil;
- nimeni să nu fie încărcat cu prea multă materie;
- totul se va preda intuitiv;
- în predare, totul vizează utilizarea prezentă;
- cunoştinţele se vor aşeza pe o bază solidă;
- tot ce succedă va fi în legătură cu ceea ce precedă;
- totul va fi organizat pe măsura minţii, a memoriei şi a limbii;
- toate se vor consolida prin exerciţii continue;
- toate elementele unitare să se predea împreună;
- tot ce se învaţă trebuie predat aşa cum este şi cum a apărut, adică prin prezentarea cauzelor;
- tot ce se oferă cunoaşterii să se prezinte mai întâi în general şi apoi în părţile sale;
- la fiecare lucru să ne oprim cât e nevoie pentru a fi înţeles;
- executarea se învaţă exersând;
- exerciţiul să înceapă cu elemente simple, şi nu cu lucruri complicate etc.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiţii geniale, dintre care unele abia în secolul XX au primit o consacrare şi o fundamentare teoretică (principiul educaţiei permanente, al predării interdisciplinare, al cunoaşterii holistice a realităţii etc.).

Dar cum apar explicitate principiile didactice de către Comenius?

Vom începe cu principiul de bază al didacticii sale, despre care am amintit mai sus - cel al conformităţii educaţiei cu natura. „Să urmăm natura, s-o imităm", ne îndeamnă Comenius. Învăţământul va urma calea şi pilda naturii; după cum totul în natură începe la momentul oportun, pregătind materia şi apoi formând-o, plecând de la contururile generale şi terminând cu particularităţile, tot aşa trebuie procedat şi în şcoală, integrând precedentele achiziţii în consens cu liniile previzionale ale educaţiei. Actul educativ trebuie pregătit precum pasărea îşi pregăteşte cuibul; copilul va asimila mai întâi limba şi apoi gramatica, prima dată prin exemple şi apoi prin reguli. Un alt principiu invocat este cel al intuiţiei, în conformitate cu care totul trebuie înfăţişat şi receptat prin intermediul simţurilor. Pentru ca învăţământul să fie intuitiv este necesară prezentarea lucrurilor, a fenomenelor, a modelelor care pot sta în locul acestora (tablouri, desene, planşe). Un alt principiu este cel al predării conştiente şi active. În locul învăţării mecanice, pe de rost, este preferată predarea logică prin relevarea cauzelor şi prin participarea activă a copiilor la aflarea lor. Predarea sistematică, o altă regulă cu valoare de principiu, este invocată destul de des. Toată pledoaria sa în materie de predare se sprijină pe caracterul planificat, eşalonat, metodic de redare a materialului informativ sau formativ. O regulă de aur pentru clasicul pedagogiei universale rezidă în crearea unui mediu plăcut, stimulativ, care să atragă şi să implice afectiv pe copii. Dorinţa de a învăţa se cere a fi formată şi cultivată înainte de orice.

---

**Temă obligatorie**

Ce principiu educaţional întrezăriţi în pasajul de mai jos? Vă rugăm să realizaţi un comentariu personal al ideii de bază sugerate în text.

„Din cele expuse până aici rezultă că omul şi pomul au o condiţie similară. Deoarece aşa cum un pom roditor (un măr, un păr, un smochin sau o viţă) poate creşte de la sine, dar

rămâne sălbatic şi produce fructe sălbatice, iar ca să producă fructe gustoase şi dulci trebuie plantat, udat şi tăiat de un grădinar priceput, tot aşa şi omul, prin el însuşi, ajunge să aibă o înfăţişare omenească (cum, de altfel, orice animal îşi are propria sa înfăţişare), dar ca să devină o fiinţă deşteaptă, inteligentă, morală şi pioasă trebuie să i se împlânteze altoiul înţelepciunii, al onestităţii şi al pietăţii" (*Didactica Magna*, p. 34).

---

Câteva aforisme, surprinse de Paroz (1883), care condensează gândirea didactică a lui Comenius, pot exprima succint problematica principiilor didactice:

1) Omul este o creatură raţională, regele creaturilor. Înainte de cădere, întreaga sa existenţă era dată cunoaşterii, virtuţii şi pietăţii. De atunci, calea sa a fost blocată; totuşi, el este capabil de aceste trei lucruri prin graţia lui Dumnezeu de a ne repune pe o traiectorie a unei vieţi noi.
2) Cunoaşterea, virtutea şi pietatea nu sunt conţinute în natura umană; trebuie să le trezim prin studiu, exerciţiu şi rugăciune.
3) Instruirea este cu atât mai uşoară, cu cât se urmează îndeaproape mersul, calea naturii. Tot ceea ce este natural se face fără greutate.
4) Instrucţia trebuie să fie progresivă şi în consens cu forţele crescânde ale facultăţilor intelectuale.
5) Este o eroare fundamentală să se înceapă învăţarea limbilor şi apoi să se treacă la lucruri, matematici, istoria naturală, căci lucrurile sunt substanţă, corpuri, pe când cuvintele sunt accidente, obişnuinţe. Aceste două părţi ale cunoaşterii trebuie să fie unificate; trebuie să se înceapă prin lucruri, care sunt obiectele gândirii şi ale cuvintelor.
6) Este o greşeală imensă să se înceapă studierea limbilor cu gramatica. Mai întâi trebuie asimilat un vocabular; forma, adică gramatica, vine după aceea.
7) În cercetarea intuitivă a obiectelor se va începe cu trăsăturile cele mai apropiate şi se va termina cu cele mai îndepărtate.
8) Trebuie exersate mai întâi simţurile (percepţia), pe urmă memoria, pe urmă inteligenţa şi apoi judecata.
9) Copilul nu trebuie să înveţe decât ceea ce îi este de folos aici şi în viaţa de dincolo.
10) Nu este suficient numai să se înţeleagă, mai trebuie să se înveţe, să se exprime şi să se practice ceea ce s-a înţeles.
11) Nu umbra lucrurilor trezeşte imaginaţia elevilor. Prin intuiţia reală se începe învăţarea, şi nu prin descrierea verbală a lucrurilor.
12) Trebuie să se observe mai întâi obiectul într-o manieră generală, pe urmă fiecare parte în particular şi în raporturile cu ansamblul.
13) Talentul se dezvoltă prin exerciţiu. Cititul se învaţă citind, scrisul scriind, cântul cântând.
14) Studiul limbilor se va face începând cu limba maternă; se trece la limba unui popor vecin, pe urmă la latină, greacă, ebraică, învăţând limbile una după alta, şi nu toate deodată.
15) Fiecare limbă se deprinde mai bine prin practică, pe cale orală, prin auz, lectură, decât prin reguli.
16) Nu trebuie să se înveţe perfect decât limba maternă şi latina. Comenius se arată interesat de alcătuirea manualelor sau a altor materiale didactice cu un caracter metodic. El invocă şi necesitatea utilizării monitorilor, mai ales la muncile adiacente actului didactic (supravegherea întocmirii temelor, pregătirea clasei pentru noua lecţie, corectarea şi evaluarea răspunsurilor elevilor). De asemenea, cere din partea profesorilor o pregătire serioasă, multidirecţională şi pretinde ca la aceeaşi clasă sau la acelaşi obiect de studiu să se apeleze la o singură metodă, un singur manual, un singur profesor.

Este clar că, în lucrarea sa *Didactica Magna*, marele pedagog a încercat să regândească şi să reformeze învăţământul având ca punct de plecare individul uman. Într-o altă lucrare importantă, *Pampaedia*, începută în 1645 şi terminată la sfârşitul vieţii, Comenius vizează cu precădere reformarea întregii societăţi umane, cu ajutorul educaţiei, deoarece „lumina pansofiei" conduce spre creşterea spirituală a tuturor oamenilor. *Pampaedia* este, potrivit pedagogului ceh, arta de a transplanta adevărata cunoaştere în mintea, vorbirea, inima şi mâna tuturor oamenilor. Educaţia se va adresa omului ca întreg, ca îngemănare dintre trup şi suflet, în contextul trăirii laolaltă. Orice influenţă educativă devine efectivă când aceasta vizează totalitatea, întregul, şi se adresează tuturor părţilor sau acţiunilor omeneşti. Nu orice şcoală are urmări benefice, ci numai *schola universalis*, care se orientează asupra întregului. Paneducaţia înseamnă nu numai educaţia copiilor, ci a tuturor oamenilor indiferent de vârstă, formaţie, ocupaţie sau rang social. Cât de actuală se dovedeşte această chemare şi pentru zilele noastre!

## 1.3. Rezumat

Comenius reprezintă cea mai însemnată personalitate a pedagogiei universale prin aceea că a teoretizat mai toate problemele pedagogiei moderne. A discutat despre laturile educaţiei, despre conţinuturile acesteia şi a fost un vizionar în ceea ce priveşte organizarea, planificarea şi politica educaţiei. El este întemeietorul didacticii şi al capitolelor aferente (finalităţile educaţiei, principiile didactice, natura valorilor transmise, procedee şi metode de realizare a învăţării, modalităţi tehnice de realizare a lecţiei). A teoretizat principiul educaţiei în conformitate cu natura, a proiectat sisteme educaţionale, a inventat orarul şcolar şi a pledat pentru un sistem democratic de învăţământ. A propus patru cicluri de învăţământ, pornind de la specificul etapelor de vârstă. A fost nu numai teoretician, ci şi un strălucit practician al educaţiei. „Merită epitetul de divin, de profet, de apostol – consideră François Guex – pe care i l-au dat pedagogii germani, numit deseori şi Pestalozzi de dinainte de Pestalozzi. Aplicând pedagogiei regulile cercetării ştiinţifice inaugurate de către Bacon, determină rolul intuiţiei, pune pe primul plan limba maternă şi trimite gramatica acolo unde îi este locul, arată ceea ce trebuie să fie metoda de predare şi disciplina... Organizează învăţământul public în jurul obstacolelor şi dificultăţilor de tot felul şi determină diviziunile acestuia cu o exactitate şi justeţe remarcabile... Consideră instrucţia şi educaţia mijloace proprii de a ridica umanitatea, de a o înnobila, de a o face mai fericită, de a apropia şi a reconcilia oamenii, ridicându-i dincolo de luptele partizane, de apartenenţele la confesiuni sau naţionalităţi" (Guex, 1913, p. 171).

## 1.4. Texte reprezentative

Jan Amos Comenius, 1977, *Pampaedia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„PAMPAEDIA este cultura universală a întregului neam omenesc" (p. 27).

„[...] 6. Ceea ce se urmăreşte se poate privi sub trei aspecte: mai întâi noi dorim ca în acest fel să fie format complet, pentru deplina umanitate, nu un singur om oarecare, puţini, ori mulţi, ci toţi oamenii şi fiecare în parte, tânăr sau bătrân, sărac sau bogat, nobil sau nenobil, bărbat şi

femeie, pe scurt, oricine s-a născut om, astfel ca întreaga omenire să fie cultivată de-a lungul tuturor vârstelor, pentru toate stările sociale, sexe şi naţiuni.

7. În al doilea rând, este de dorit ca fiecare om să fie deprins nu cu un singur lucru sau cu puţine ori cu multe, ci cu toate lucrurile care desăvârşesc cu adevărat natura omenească. Omul trebuie să ştie ce este adevărul; să nu se lase indus în eroare de neadevăr. Să iubească binele; să nu se lase sedus de ceea ce este rău. Să facă ceea ce trebuie făcut şi să nu admită ceea ce trebuie evitat; cât este nevoie, să vorbească în mod înţelept cu toţi despre toate şi în nici o împrejurare să nu fie mut. În sfârşit, să acţioneze raţional, nu la întâmplare, faţă de lucruri, faţă de oameni şi faţă de Dumnezeu, astfel ca în nici o împrejurare să nu se abată de la scopul fericirii sale.

8. Să fie instruit cu TOTUL, nu pentru vanitate sau înşelăciune, ci pentru adevăr. Negreşit, toţi oamenii, cât mai mult posibil, să fie după chipul lui Dumnezeu (pentru care au fost creaţi). Adică, să fie cu adevărat raţionali şi înţelepţi, cu adevărat activi şi zeloşi, cu adevărat integri şi oneşti, cu adevărat pioşi şi nevinovaţi şi prin aceasta cu adevărat fericiţi şi luminaţi aici şi în eternitate.

9. Mai pe scurt: să-i luminăm pe toţi oamenii cu înţelepciunea adevărată, să-i readucem la ordinea justă printr-o conducere statală creatoare de dreptate; iar prin adevărata religie să-i unim cu Dumnezeu, astfel ca nimeni să nu poată ieşi din hotarul menirii sale în lume.

Aceasta se va realiza când toţi vor învăţa:

I. Să meargă peste tot cu ochii deschişi, să cunoască tot ceea ce este necesar.

II. Să aleagă ce este desăvârşit, să acţioneze peste tot paşnic, să simtă plăcere de toate, dar să se mulţumească cu puţin.

III. Să descopere supremul bine, numai cu el să se unească indisolubil şi în sfârşit să fie mulţumiţi.

Pe scurt: trebuie să fim cu judecată în ceea ce priveşte eternitatea şi să nu fim lipsiţi de minte aici.

10. Trecem acum la discutarea în amănunt a acestor trei lucruri neobişnuite (ne repetăm, pentru că vrem să ne facem înţeleşi). Aşadar, să începem de îndată a ne lăsa conduşi de cultura universală: I. toţi; II. în legătură cu toate; III. ca să ajungă a fi cultivaţi cu totul.

11. TOŢI, adică naţiuni, state, familii, persoane, fără ca nimeni să fie neglijat, pentru că toţi sunt oameni, toţi au înaintea lor aceeaşi viaţă a generaţiilor viitoare, trasată prin voinţa lui Dumnezeu şi totuşi fiind împresurată de capcane şi felurite piedici. De aceea, este necesar să-i atenţionăm şi să-i învăţăm pe toţi oamenii despre acest lucru şi, dacă este posibil, să scoatem prostia din specia umană, aşa ca pe viitor să nu mai auzim obişnuita plângere a înţelepţilor că totul este plin de netrebnicie.

12. TOATE, adică toate lucrurile care îl pot face pe om înţelept şi fericit. Dar care sunt acelea? Sunt cele patru lucruri pe care înţeleptul Solomon le proslăveşte la cele mai înţelepte vieţuitoare mici (*Pilde*, 30, 25):

I. grija pentru viitor, pe care o laudă la furnici;

II. prudenţă faţă de prezent, pentru ca totul să se desfăşoare pe drumuri sigure, aşa cum o observă la dihori;

III. înclinarea către concordie, fără constrângere, pe care o laudă la lăcuste (v. 27);

IV. şi, în sfârşit, chiar munca simplă, armonioasă, ordonată şi sistematică a păianjenului, de altfel nefolositoare (v. 28).

Se pune aşadar problema educării universale a spiritelor, pentru ca toţi oamenii:

I. să fie instruiţi în cunoaşterea vieţii viitoare, să fie înflăcăraţi de dorul acesteia şi să fie conduşi cu înţelepciune pe căile ei;

II. să fie învăţaţi să rezolve, în limitele prudenţei, problemele vieţii prezente, astfel încât (cât se poate mai bine) toate să fie în siguranţă aici, pe pământ;

III. ei trebuie să înveţe a merge pe căile bunei înţelegeri, astfel încât să nu poată să se abată în mod vătămător din drumul timpului şi al veşniciei; pe alţii care se abat, să fie în stare a-i readuce la unire;

IV. în sfârşit, în gândire, în vorbire şi în faptă trebuie să fie însufleţiţi de un asemenea zel încât acestea trei să se găsească, pe cât posibil, în cea mai deplină armonie. De se realizează aceste patru lucruri, atunci sărmanii muritori vor dobândi un mijloc salvator împotriva nefericirii. Majoritatea dintre ei nu se preocupă de cele viitoare, îşi periclitează prezentul, toţi sunt în dezacord şi se luptă contra oricui, ba mai mult ei luptă chiar împotriva lor înşişi (prin gândire, prin vorbă şi prin faptă), şi astfel ajung la discordie şi pier.

13. CU TOTUL: adică, potrivit adevărului, ca fiecare om să fie îndrumat cu înţelepciune, să se situeze dincolo de prăpăstiile rătăcirii şi primejdiei şi să urmeze calea dreaptă. Căci acum, prea puţini muritori se sprijină pe propriul lor temei sau pe temeiul lucrurilor şi cei mai mulţi se lasă conduşi de impulsuri brutale sau fac ceea ce le place altora. Aceste variate impulsuri se află în completă divergenţă între ele, ca şi cu lucrurile. Consecinţa acestora este ezitarea, poticnirea, prăbuşirea, până la urmă nimicirea. De se caută un remediu potrivit pentru acest rău, în nici un caz nu poate fi găsit în aceea că oamenii se călăuzesc după stupiditatea unei obişnuinţe ori convingeri, ci în urmărirea legii neînfrânte a lui Dumnezeu şi a lucrurilor înseşi. Prin aceasta, oricare om învaţă deplin şi ştie să acţioneze pretutindeni cu temei sau să păşească oriunde pe un teren sigur.

14. Nu-mi este îngăduit, oare, să-mi reînnoiesc pentru a treia oară dorinţele? Să-mi fie îngăduit – o cer – că ceea ce doresc eu se adresează tuturor. Doresc ca toţi oamenii să devină atotcunoscători, adică:

I. să înţeleagă legăturile lucrurilor, ale cugetărilor şi ale vorbirii;

II. să înţeleagă scopurile, mijloacele şi metodele de împlinire a tuturor acţiunilor (proprii şi ale altora);

III. în acţiunile (gândurile şi vorbele) care se extind şi se contopesc în diferite moduri, să poată distinge esenţialul de accidental, indiferentul de dăunător şi, de aici, să observe digresiunile în acţiuni, în vorbe şi cugetări, atât în cele proprii, cât şi în cele ale altora şi să ştie să le îndrepte mereu şi pretutindeni pe calea cea bună.

Căci dacă toţi oamenii vor fi instruiţi în toate şi cu totul, atunci toţi vor deveni înţelepţi şi lumea va fi plină de ordine, lumină şi pace.

15. Dacă luăm în consideraţie acestea, atunci este posibil să se dea o definiţie mai precisă PAMPAEDIEI: ea este calea desluşită a luminii atotştiutoare, împărtăşită minţii, vorbirii şi acţiunilor omului. Sau altfel: ea este arta de a transplanta adevărata înţelepciune în mintea, în vorbirea, în inima şi în mâinile tuturor oamenilor. Din acest motiv am pus pe frontispiciul acestei deliberări un simbol din ştiinţa privitoare la arbori: pe care grădinarii altoiesc mlădiţele tăiate de pe arborele cunoaşterii, dornici să umple cu astfel de copaci toată grădina lui Dumnezeu, neamul omenesc" (pp. 27-29).

*

Jan Amos Comenius, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„A fi o creatură raţională înseamnă a te dedica cercetării, denumirii şi înţelegerii tuturor lucrurilor, adică să fii capabil să cunoşti totul, să denumeşti şi să înţelegi tot ce există în lume" (p. 24).

„A fi stăpânul creaturilor înseamnă a dispune de fiecare lucru potrivit scopului său şi în acelaşi timp a-l întrebuinţa spre folosul propriu" (p. 24).

„A fi, în sfârşit, chipul lui Dumnezeu, înseamnă a imita cu adevărat prototipul perfecţiunii sale, aşa cum spune însuşi Domnul: «Fiţi sfinţi, că eu, Domnul Dumnezeul vostru, sunt sfânt» (3. *Moise*, 19, 2).

De aici rezultă că cerinţele înnăscute ale omului sunt: 1) să cunoască toate lucrurile, 2) să fie stăpân peste lucruri şi pe sine, 3) să raporteze totul şi pe sine însuşi la Dumnezeu, izvorul tuturor. Exprimarea acestor trei însuşiri o facem, de obicei, prin trei noţiuni comune, cunoscute:

I. erudiţie (*eruditio*);

II. virtute sau moralitate;

III. religiozitate sau pietate.

Sub denumirea de erudiţie trebuie să înţelegem cunoaşterea tuturor lucrurilor, artelor şi limbilor; prin moralitate, nu numai ţinuta externă, ci întreaga comportare externă şi internă; prin religiozitate, acea veneraţie internă prin care spiritul omului se apropie şi se îmbină cu divinitatea supremă" (p. 24).

„Nu trebuie deci să introducem nimic din afară în om, ci numai să dezghiocăm ceea ce are în el, să dezvoltăm şi să evidenţiem fiecare latură în parte" (p. 26).

„Creierul nostru, atelierul cugetărilor noastre (*cogitatiorum officina*), se poate bine compara cu «ceara», în care se imprimă sigiliul sau din care se modelează figuri mici. Căci precum ceara

poate lua orice formă şi o poţi modela şi transforma după cum vrei, tot aşa creierul primeşte în el imaginile tuturor lucrurilor pe care le cuprinde lumea. Acest exemplu ne arată, în acelaşi timp, sugestiv, în ce constă gândirea şi ştiinţa noastră. Tot ce atinge vederea, auzul, mirosul şi pipăitul meu se aseamănă cu un sigiliu cu ajutorul căruia imaginea lucrurilor se imprimă pe creier, şi anume atât de clar încât această imagine persistă şi după îndepărtarea obiectului dinaintea ochilor, urechilor, a nasului sau a mâinii" (p. 28).

„Aceasta, în general: de cultură au toţi nevoie. La aceeaşi concluzie ajungem când luăm în considerare situaţiile şi însuşirile individuale ale oamenilor. Cei mărginiţi au nevoie de disciplinare spre a se debarasa de prostie, fapt pe care nu-l poate nega nimeni. Dar mai multă nevoie au de ea cei deştepţi, pentru că o minte ascuţită, dacă nu este ocupată cu lucruri folositoare, se îndreaptă spre lucruri nefolositoare, bizare şi periculoase. La fel cum un câmp cu cât este mai roditor, cu atât poate produce mai mulţi spini şi mărăcini, tot aşa o minte mai isteaţă poate fi plină de gânduri ciudate dacă nu este însămânţată cu sămânţa înţelepciunii şi a virtuţii. Şi o moară în funcţiune, dacă nu primeşte grăunţe, materie pentru făină, atunci merge în gol, se autodistruge, îşi pulverizează cu zgomot şi fără rost pietrele, suferă pagube sau se sfărâmă în bucăţi. Acelaşi lucru se întâmplă cu spiritul agil, sprinten, căruia îi lipsesc preocupările serioase: se încurcă în lucruri vanitoase, bizare şi întru totul păgubitoare şi ajunge în cele din urmă cauza propriei sale pieriri" (p. 33).

„În concluzie, pentru că de vârsta şi educaţia copilăriei depinde întreaga viaţă, totul este pierdut dacă acum spiritul nu este pregătit pentru tot în viaţă. Aşa precum în uterul matern se formează pentru fiecare om aceleaşi membre, fiecare ins primind mâini, picioare, limbă, deşi nu toţi vor ajunge meseriaşi, alergători, secretari sau oratori, tot aşa şi în şcoală toţi trebuie să fie instruiţi în toate ce se referă la om, chiar dacă în viitor unuia îi va fi de folos una, iar altuia alta" (p. 43).

„Principiile predării şi învăţării temeinice. Aceasta se va realiza dacă:
I. se vor transmite numai lucrurile de folos permanent;
II. în totalitatea lor fără omisiuni;
III. aşezându-le pe o bază solidă;
IV. această bază să fie cât mai profundă;
V. tot ce urmează mai târziu să se sprijine pe această bază;
VI. tot ce se poate deosebi se va distinge cât mai amănunţit;
VII. tot ce se succedă se va baza pe ceea ce precedă;
VIII. tot ce este coerent se va lega permanent;
IX. totul va fi organizat pe măsura minţii, a memoriei şi a limbii;
X. toate se vor consolida prin exerciţii continue" (p. 76).

„Instrucţia nu ajunge la o ştiinţă universală, care să se reazeme pe ea însăşi, plină de vigoare şi capabilă de extindere, ci rămâne o cârpitură – de ici un petic, de colo altul –, fără o justă legătură şi fără un rod permanent" (p. 79).

„Oamenii trebuie să înveţe a fi înţelepţi, pe cât posibil, nu din cărţi, ci de la cer şi pământ, de la stejari şi fagi, adică să cunoască şi să cerceteze lucrurile înseşi, iar nu din observaţiile şi mărturiile străine" (p. 79).

„Principiile învăţării concise şi rapide, conform acestui exemplu:
I. Un singur învăţător să conducă o singură şcoală sau, desigur, o clasă.
II. Să se folosească un singur autor pentru acelaşi obiect.
III. Una şi aceeaşi muncă să se încredinţeze în comun clasei întregi.
IV. Să se predea după una şi aceeaşi metodă toate obiectele şi limbile.
V. Totul să fie tratat din temelie, pe scurt şi concis, astfel ca mintea să fie deschisă ca şi cu o cheie şi lucrurile să i se ofere singure.
VI. Tot ce este unit laolaltă să se predea împreună.
VII. Totul să se desfăşoare într-o succesiune gradată indisolubilă, astfel ca ceea ce se învaţă astăzi să întărească ceea ce s-a învăţat ieri şi să netezească calea pentru ceea ce urmează mâine.
VIII. Şi, în sfârşit, se va înlătura tot ce este inutil" (p. 86).

„Cerinţele generale ale predării şi învăţării, adică ale predării şi învăţării în aşa fel încât efectul să fie sigur:
- natura acţionează la timpul său [...];
- natura prepară materia, înainte de a începe să-i dea forma [...];
- natura îşi alege pentru prelucrările ei un obiect corespunzător sau ca să-l facă în mod sigur corespunzător, îl pregăteşte mai întâi cum trebuie [...];
- natura nu acţionează de-a valma, ci rezolvă distinct fiecare lucru în parte [...];
- natura începe orice acţiune din interior [...];
- în tot ce formează, natura începe cu ceea ce este general şi abia la urmă face ceea ce este special [...];
- natura nu face salturi, ci procedează treptat [...];
- când natura începe ceva, nu se opreşte până nu termină [...];
- natura evită cu grijă tot ce-i stă împotrivă sau îi dăunează [...]" (pp. 60-68).

„Principiile predării şi învăţării lesnicioase:
- natura începe întotdeauna cu ceea ce este curat [...];
- natura pregăteşte materia spre a primi forma [...];
- natura scoate totul din începuturi, care sunt mici ca mărime, dar mari cu privire la forţele interioare [...];
- natura trece treptat de la cele mai uşoare la cele mai grele [...];
- natura nu supraîncarcă, ci se mulţumeşte cu puţin [...];
- natura nu se precipită, ci procedează lent [...];
- natura nu forţează şi scoate numai ceea ce s-a maturizat singur în interior şi vrea să iasă la iveală [...];
- natura se ajută singură prin mijloacele de care dispune [...];
- natura nu creează nimic al cărui folos să nu fie imediat şi evident [...];
- natura acţionează peste tot în mod invariabil [...]" (pp. 68-76).

# 2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715)

**Repere biografice.** S-a născut la Périgord, Franţa, în 1651. Filosof şi teolog recunoscut, este numit preceptor al nepoţilor „Regelui Soare" cu care va intra mai târziu într-un conflict deschis. Este arhiepiscop de Cambrai şi membru al Academiei franceze. Cele mai importante lucrări cu caracter pedagogic sunt: *Aventurile lui Telemah* (1699), *Dialogurile morţilor* (1712), *Tratat despre educaţia fetelor* (1787). Se dovedeşte a fi destul de critic faţă de absolutismul regelui Ludovic al XIV-lea, făcând pledoarie pentru o monarhie luminată.

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

În scrierile sale, Fénelon se dovedeşte a fi un fin cunoscător al psihologiei copilului. Observând că un copil este mai puţin predispus către raţionamentul abstract şi mai deschis lucrurilor concrete, recomandă întemeierea educaţiei pe curiozitate şi activitate ludică. Trebuie să urmăm calea naturii – spune el –, iar instinctele copilului nu trebuie combătute, ci bine dirijate. Accentul pus pe respectarea libertăţii copilului îl apropie de concepţia lui Rousseau. Stârnirea curiozităţii prin utilizarea resurselor ei motivaţionale este o axiomă procedurală susţinută de pedagogul francez. El însuşi, în calitate de conducător al unei

şcoli de fete, a avut o mare contribuţie de ordin pedagogic şi ideologic pentru o pertinentă educaţie a fetelor. În lucrarea *Aventurile lui Telemah*, Fénelon descrie peripeţiile şi încercările personajului în căutarea tatălui. Telemah, tânăr încă neexperimentat, este „o fiinţă care nu poate stăpâni viitorul, fiindcă nu are previziune, şi nici prezentul, întrucât nu dispune de capacitatea de a-l «cumpăni»" (Mahler, 1986, p. 205). Este valorizată pozitiv plasticitatea tinereţii în comparaţie cu rigiditatea bătrâneţii.

## 2.2. Concepţia pedagogică

Printre pedagogii de provenienţă ecleziastică, Fénelon se apropie destul de mult de intuirea principiilor raţionale care stau la baza pedagogiei moderne. După cum constată Paroz (1883, p. 176), ordinea naturală ocupă un loc central în teologia sa, prin încercarea de a concilia nevoile vieţii temporale cu spiritul creştinismului. Tocmai această calitate îi asigură autorului un rang înalt printre cei mai importanţi pedagogi.

Fénelon deschide o perspectivă în care plăcerea şi învăţarea bazată pe agreabil devin temeliile unei educaţii viabile. Trebuie să lăsăm copilul să fie cât mai liber, să se joace, să îmbine activităţile de învăţare cu cele ludice. Încrederea reciprocă şi sinceritatea relaţiilor dintre actorii educaţiei sunt foarte importante. Relevând raportul intim dintre joc şi interes, Fénelon a neglijat relaţia dintre interes şi efort, care se va exploata în actul didactic.

---

**Temă obligatorie**

La care dintre pedagogii studiaţi anterior aţi mai întâlnit idei similare legate de dimensiunea educativă a jocului?

---

Autorul evidenţiază, ca nimeni altul, necesitatea şi beneficiile educaţiei fetelor, ignorate destul de mult sau trecute cu vederea de numeroşi pedagogi. Prescriindu-le acestora un model de educaţie, Fénelon elaborează teze şi principii general valabile pentru toţi cei aflaţi în procesul de educaţie. Astfel, el indică clar că se va cere de la elev numai ceea ce acesta este în stare să facă, fără a depăşi posibilităţile vârstei şi pe cele individuale. „Nu luaţi niciodată, decât într-un caz extrem, un aer auster şi autoritar, care să-i facă pe copii să tremure; deseori, afectarea şi pedanteria sunt în cei care conduc: căci pentru copii este firesc să fie timizi şi ruşinoşi. Le veţi închide inimile şi le veţi afecta încrederea, fără de care nu va apărea nici un fruct al educaţiei..." (Fénelon, 1920, p. 41). Aşadar, educaţia nu se va baza pe inocularea fricii şi pe constrângere.

*Tratatul despre educaţia fetelor* este „o operă de blândeţe şi de bunătate, de graţie surâzătoare şi amabilă, unde respiră un suflu de progres" (Compayré, 1889, p. 135). Cartea, cuprinzând 13 capitole, se distinge prin trei părţi mari: mai întâi, există o parte critică unde sunt scoase în evidenţă deficienţele educaţiei fetelor; în partea a doua, se expun observaţii de ordin general, principii şi metode valabile pentru educaţia ambelor sexe; în ultima secvenţă, sunt evocate prescripţii exclusiv pentru educaţia femeilor. Educaţia fetelor se impune cu atât mai mult cu cât ele deţin un rol important în viaţa comunităţii şi în familie. Fărădelegile la care se pretează bărbaţii se explică şi prin neinspirata sau slaba educaţie primită de la mamele acestora. Fénelon este adeptul unei educaţii diferenţiate pentru băieţi şi fete, dat fiind că rolurile acestora în societate sunt oarecum diferite. „Educaţia fetelor, ca şi cea a bărbaţilor trebuie să se mărginească la a fi instruiţi potrivit funcţiilor acestora: diferenţa dintre activităţile lor se va reflecta şi în privinţa studiilor"

(Fénelon, 1920, p. 138). Conţinutul educaţiei fetelor cuprinde activităţi precum scrisul, cititul, socotitul, cunoştinţe de gramatică, de jurisprudenţă, de istorie antică şi istoria Franţei. Se avansează îndemnul către lectura cărţilor cuviincioase, a poeziei sau chiar instruirea în domeniul unor arte (pictura, muzica). Preceptele sale au avut un mare ecou în epocă. Să amintim exemplul Şcolii pentru fete, organizată de doamna de Maintenon, în 1686, la Saint-Cyr, şi considerată a fi prima şcoală laică pentru fete.

Fénelon consideră că mai bine venit este contactul cu lumea decât învăţarea deductivă şi că „lecţia lucrurilor" este de cea mai mare importanţă. Practicarea virtuţilor se va baza pe exemple şi mai puţin pe discursuri; trebuie demonstrată utilitatea celor învăţate; a impune o idee, în mod autoritar, este un mod de a rămâne la nivelul abstracţiilor. Instrucţia indirectă, implicită, este marele procedeu didactic pentru care Fénelon face o intensă pledoarie. Instrucţia se va induce pe o cale naturală şi nu se va proceda prin impunere. „Lecţiile" vor avea aerul unor întâmplări sau ocazii oarecare de învăţare şi nu se vor derula cu rigoare şi stricteţe. „Permite copilului să se joace şi îmbină instruirea cu jocul - ne îndeamnă Fénelon -; înţelepciunea să-i apară câte puţin şi în chip vesel; fereşte-te să-l oboseşti cu precizări nesocotite" (Fénelon, 1920, p. 37). În alegerea acestor divertismente, ar trebui să se evite obosirea spiritului copilului. Plăcerile simple sunt aducătoare de mari bucurii. În găsirea formelor de distracţie trebuie evitate societăţile suspecte. Nu se recomandă amestecul dintre băieţi şi fete, nici chiar între fete, al căror spirit nu este încă stabilizat. Jocul care buimăceşte şi care pasionează prea mult sau care conduce la o dorinţă a agitaţiei corpului în mod necorespunzător, frecventele ieşiri din casă şi conversaţiile care predispun la aceasta sunt contraindicate - sugerează Fénelon. Profesorul nu va afişa o atitudine uniformă faţă de toţi copiii, deoarece caracterele diferite pretind metode diversificate de învăţare. Pentru a-i scoate pe unii copii din plictiseală se va apela la istorioare, la trucuri care să le stârnească simţul curiozităţii. Chiar şi ideile mai abstracte (filosofice, religioase) vor pătrunde în cugetul elevilor, dacă acestea vor fi infuzate sub forma unei conversaţii familiare, simplificate. Când se realizează educaţia fetelor, se va avea grijă să se combată defectele prin exemple, arătându-le mai degrabă binele decât reprimându-le comportamentele rele. Se vor descuraja prieteniile prea tandre între fete, micile gelozii, complimentele excesive, flatările fără rost. „Buna purtare constă în a îndepărta orice discurs inutil şi a spune cât mai mult în puţine cuvinte, şi nu precum multe femei care spun puţin în vorbe multe; ele se obişnuiesc să vorbească prea uşor sau dau dovadă de o prea mare vivacitate a imaginaţiei spiritului" (Fénelon, 1920, p. 122).

---

**Activitate**

Realizaţi o comparaţie între tratamentul educativ al femeilor la Platon şi cel preconizat de Fénelon.

---

## 2.3. Rezumat

Fénelon a dezvoltat o teorie a educaţiei fetelor, unele dintre preceptele lui având o valoare generală. A pledat pentru o instrucţie bazată pe interes şi pentru stimularea elevilor ca să depună efort. Suportul intuitiv, concret este nelipsit, iar activitatea ludică reprezintă un mediu prielnic pentru formare şi informare. Autorul vine cu detalii de ordin metodic şi prescrie un conţinut interesant, profitabil şi lejer pentru limitele timpului său.

## 2.4. Texte reprezentative

Fénelon, 1920, *De l'éducation des filles*, Librairie Hachette, Paris.

„Dar ce rezultă din slăbiciunea naturală a femeilor? Cu cât sunt mai slabe, cu atât e mai important să fie întărite. N-au oare ele datorii de îndeplinit, datorii care sunt baza întregii vieţi umane? Oare nu femeile ruinează sau susţin gospodăriile, orânduiesc toate amănuntele treburilor casnice şi, prin urmare, hotărăsc asupra chestiunilor care interesează cel mai îndeaproape tot neamul omenesc? În felul acesta, ele au cea mai importantă contribuţie la moravurile bune sau rele ale aproape întregii societăţi. O femeie chibzuită, harnică şi evlavioasă este inima oricărei case mari, ea aducând rânduiala în bunurile lumeşti şi pentru mântuirea sufletului. Bărbaţii, chiar şi cei care se bucură de o autoritate deplină în public, nu pot, prin hotărârile lor, să realizeze nimic dacă femeile nu-i ajută să le îndeplinească" (pp. 5-6).

„...Substanţa creierului lor (a copiilor, n.n.), care este moale, se întăreşte zi de zi. Pentru mintea lor neştiutoare, totul este nou. Această moliciune a creierului face să se imprime în el totul, iar surpriza noutăţii îi face să cadă uşor în admiraţie şi să fie extrem de curioşi. E drept că, totodată, această umiditate şi moliciunea creierului, unite cu o mare fierbinţeală, le dau o mobilitate puternică şi continuă. De aici provine acea agitaţie a copiilor, care nu-şi pot fixa gândurile asupra nici unui obiect sau imobiliza corpul în acelaşi loc" (pp. 23-24).

„...Deoarece curiozitatea copiilor este o înclinare ce pare să preceadă instruirea, nu uita să tragi folos din aceasta. De pildă, dacă la ţară ei văd o moară şi vor să ştie ce este, trebuie să le arăţi cum se pregăteşte alimentul care hrăneşte omul. Dacă zăresc câţiva secerători, este necesar să le explici ceea ce fac, cum se seamănă grâul şi cum se înmulţeşte el în pământ. La oraş ei văd prăvălii în care se practică mai multe meserii sau se vând diferite mărfuri. Nu trebuie să te arăţi niciodată plictisit de întrebările lor; sunt prilejuri pe care ţi le oferă natura pentru a uşura instruirea. Dimpotrivă, arată-le că acest lucru îţi face plăcere. Astfel, îi vei învăţa pe neobservate cum se fac toate lucrurile necesare omului şi cu care se face negoţ" (pp. 27-28).

„...Permite copilului să se joace şi îmbină instruirea cu jocul; înţelepciunea să-i apară câte puţin şi în chip vesel; fereşte-te să-l oboseşti cu precizări nesocotite.

...Numai în caz de extremă necesitate poţi lua un aer sever şi poruncitor, care-i face pe copii să tremure... Dimpotrivă, fă-te iubit de copii, încât aceştia să nu-ţi ascundă nimic şi să nu le fie teamă a-ţi arăta defectele lor.

...Deşi copiii au mintea slabă, iar vârsta nu-i face încă sensibili decât la plăceri, unii le cer adesea o exactitate şi o seriozitate pe care nici chiar cei care o cer n-ar fi în stare s-o aibă. Temperamentul copiilor dobândeşte o periculoasă trăsătură de plictiseală şi tristeţe dacă le spunem mereu vorbe şi lucruri pe care ei nu le înţeleg deloc, ca, de pildă: nici un pic de libertate, nici un strop de veselie, în schimb mereu lecţii, linişte, ţinută rigidă, pedeapsă şi ameninţări.

Marele păcat al modului obişnuit de a face educaţia constă în aceea că punem deoparte toate plăcerile, iar de alta toată plictiseala; toată plictiseala o destinăm studiilor, iar toate plăcerile distracţiilor. În asemenea situaţie, ce-i rămâne altceva de făcut copilului decât să suporte cu nerăbdare această regulă, alergând cu înfocare după jocuri?

Să ne silim însă a schimba această ordine, făcând studiul plăcut, ascunzându-l sub înfăţişarea libertăţii şi a plăcerii. Să permitem copiilor să întrerupă chiar, uneori, studiul, cu mici glume, deoarece ei au nevoie de asemenea distracţie, pentru a-şi odihni mintea..." (pp. 37-42).

„În alegerea distracţiilor, trebuie evitate colectivităţile suspecte. Nici o întâlnire dintre băieţi şi fete, nici între fete al căror spirit nu este ordonat şi sigur. Ochii care privesc într-o parte şi-n alta şi care se pasionează prea mult sau obişnuinţa cu o agitaţie incomodă pentru o fată, frecventele ieşiri din casă şi conversaţiile care le fac să aibă pofta de a ieşi des trebuie să fie evitate" (pp. 55-54).

# 3. John Locke (1632-1704)

**Repere biografice.** Se naşte în 1632 şi studiază la Westminster şi Oxford, fiind interesat de teologie, ştiinţele naturii şi apoi de medicină. Implicându-se în mişcarea ideologică de eliminare a absolutismului, va fi nevoit pentru o perioadă să părăsească Anglia. Este un admirator al marilor contemporani Bacon, Descartes şi Newton. Un timp, este profesor la Oxford şi, în continuare, medic şi consilier intim al contelui de Shaftesbury, încredinţându-i-se educaţia fiului şi nepotului acestuia. După o perioadă de exil în Olanda, se întoarce în propria ţară în 1688, având o serie de demnităţi oficiale. Scrie următoarele lucrări: *Scrisori asupra toleranţei* (1689), *Eseu asupra înţelegerii umane* (1690), *Tratat asupra guvernământului* (1690), *Încercări asupra intelectului uman* (1690), *Câteva cugetări despre educaţie* (1693).

## 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Nefiind de acord cu teoria ideilor înnăscute, precum Platon sau Descartes, Locke afirmă că toate cunoştinţele îi parvin omului prin simţuri. Spiritul omului este un fel de *tabula rasa*, care primeşte informaţii prin senzaţii. După Locke, nimic nu există în intelect dacă nu a fost mai întâi în simţuri. Experienţa senzorială este dusă mai departe de reflecţie, operaţie secundară de prelucrare a datelor primite direct. Calităţile percepute prin organele de simţ sunt de două tipuri: calităţi primare (precum întinderea, forma, mişcarea spaţială, impenetrabilitatea) şi calităţi secundare (culoarea, gustul, sunetul, mirosul). Doar primele calităţi aparţin lumii sensibile, celelalte fiind consecinţe ale trăirilor interioare şi variabile de la individ la individ. Raţiunea constă într-o combinare a ideilor autentice prime, furnizate de simţuri.

Pedagogul în discuţie extinde acest principiu epistemologic şi în ceea ce priveşte normele morale. Justiţia şi credinţa nu sunt universale, nici măcar ideea de Dumnezeu. Diferenţele dintre ideile oamenilor nu provin din capacităţile lor diferite de a percepe ideile înnăscute, ci din diferenţele provenite din experienţe personale diverse.

După Locke, omul se naşte ca o fiinţă liberă şi dispune singur de raţiunea sa. De aceea, orice formă de robie trebuie repudiată şi îndepărtată. Omul este capabil de viaţă raţională şi socială, dar pentru aceasta trebuie să fie educat, să se ferească de lenevie, viciu, degradare. Ca şi alţi filosofi, el apreciază că societatea a luat naştere ca un contract al oamenilor încheiat cu reprezentanţii puterii. Pe măsura progresului social, oamenii încredinţează mersul societăţii unor grupuri de indivizi specializaţi, conform unor înţelegeri prealabile şi prin cedarea unei părţi din drepturi celor aleşi (anticipează astfel unele idei expuse de J.-J. Rousseau în *Contractul social*).

## 3.2. Concepţia pedagogică

Omul este o fiinţă educabilă; copilul vine pe lume cu raţiune, dar eficienţa ei se împlineşte în exerciţiul educativ. Aptitudinile native sunt premise de la care profesorul va porni, modelându-le în conformitate cu dimensiunile iniţiale, manifestate la nivelul copilului. Aptitudinile naturale ale copilului trebuie dezvoltate în sensul manifestării lor, şi nu prin impunerea cu forţa a unor calităţi care nu aparţin subiectului în cauză.

**Temă obligatorie**

Realizaţi o interpretare a textului următor:

„Toate ideile vin pe calea senzaţiei sau a reflecţiei. Să presupunem, deci, că mintea este oarecum ca şi o coală albă pe care nu este scris nimic; că e lipsită de orice idee; cum ajunge ea să fie înzestrată? De unde dobândeşte ea această nemăsurată mulţime de idei pe care imaginaţia fără odihnă şi fără margini a omului i-o înfăţişează într-o diversitate aproape nesfârşită? De unde are ea toate elementele raţiunii şi ale cunoaşterii? La aceasta eu răspund într-un cuvânt: din experienţă. Pe aceasta se sprijină toată cunoaşterea noastră şi din aceasta provine în cele din urmă ea însăşi. Observaţia noastră, îndreptată fie spre obiectele exterioare sensibile, fie spre procesele lăuntrice ale minţii noastre, pe care le percepem şi asupra cărora reflectăm, este cea care procură intelectului toate elementele gândirii. Acestea două sunt izvoarele cunoaşterii, de unde se nasc toate ideile pe care le avem sau pe care le putem avea în chip natural" (*Eseu asupra intelectului omenesc*, vol. I, 1961, p. 81).

Cunoscând din interior caracterul scolastic al învăţământului, Locke realizează o critică serioasă la adresa educaţiei medievale, acuzată de manierism, gratuitate şi artificialitate. Intuind liniile de evoluţie ale societăţii moderne, filosoful englez va propune un sistem de învăţământ adecvat intereselor şi dezvoltării din ce în ce mai accentuat pragmatice ale vieţii socioproductive. De aceea, utilitatea pare a fi teza pe care se clădeşte sistemul său educaţional. Se pare că Locke „întruchipează un moment de tranziţie care conservă o mare parte a vechilor valori, descoperind în acelaşi timp perspective noi; caracteristic este că unele valori sunt juxtapuse altora, fără a lua în consideraţie opoziţiile, contradicţii pe care istoria pedagogiei nu va înceta pe viitor să le evidenţieze" (Debesse, Mialaret, 1971, p. 329). Înainte de a cunoaşte silogismul şi latina, Locke recomandă formarea oamenilor de caracter. Pe primul plan se plasează virtutea, apoi prudenţa (sau inteligenţa practică), în continuare cunoaşterea bunelor maniere şi abia la urmă instrucţia propriu-zisă. A fi virtuos înseamnă, în concepţia sa, a nu te lăsa furat de pasiuni, a nu fi tulburat de pasiuni sau înclinaţii nefireşti. Virtutea rezultă în urma acordului dintre normele morale şi raţiunea umană. Virtutea este o condiţie pentru realizarea fericirii umane şi constituie o garanţie a îndeplinirii datoriilor morale. Înţelepciunea trebuie să fie de natură practică. Veritabila înţelepciune constă în a folosi raţiunea tot atât de des ca şi experienţa, iar educaţia veritabilă se dobândeşte prin frecventarea oamenilor de calitate. Instrucţia înseamnă stăpânirea cititului, scrisului, socotitului, dar şi exprimarea corectă, cunoaşterea unor limbi străine.

Locke are în vedere nu formarea omului în general, ci formarea gentlemanului, a individului demn şi cu maniere elegante, care să conducă treburile în mod raţional şi cu folos. Ierarhia valorilor educaţionale este următoarea: virtute, înţelepciune, bună educaţie şi instrucţie. Trei tipuri de educaţie sunt necesare pentru realizarea acestor valori: educaţia fizică, educaţia morală şi educaţia intelectuală. Educaţia fizică va urmări fortificarea trupului şi obişnuirea copilului cu frigul, cu apa rece şi cu traiul în natură. Moleşirea trupului atrage după sine o diminuare a forţei spiritului. Spre deosebire de alţi pedagogi, în domeniul moral Locke este purtătorul de cuvânt al severităţii şi al impunerii autorităţii parentale sau profesorale. Pentru început, autoritatea se va impune prin frică şi sfială, iar pe măsură ce se înaintează în vârstă, aceasta va lua aspectul unei atitudini de prietenie şi iubire. Părinţii vor adopta o cale de mijloc: nici severitate împinsă până la extreme, nici subordonare faţă de toate capriciile copilului. Nu va admite însă pedeapsa corporală, întrucât o disciplină de sclav naşte un caracter de sclav. Consecinţele pedepsei corporale sunt şi de alt ordin: prin bătaie, copiii nu devin mai harnici, mai silitori, ci prind mai degrabă ură faţă de învăţătură; copilul bătut nu va ajunge la performanţa de a-şi stăpâni

simţurile, ci, dimpotrivă, raţiunea sa va fi adumbrită de către acestea. Totodată, nu este de acord cu sistemul recompenselor de ordin material, care stârnesc plăceri posesive, chiar senzitive. Recompensele şi pedepsele sunt asemenea unor pinteni, care pot stimula progresul elevului, dar îl şi înfrânează de multe ori. De aceea, recomandă Locke, este de preferat să se folosească stima ca recompensă şi dispreţul educatorului ca pedeapsă de ordin moral. Elevul, în consecinţă, va fi interesat să cultive şi să ţină la sentimentul onoarei. Mustrările nu se vor face cu patimă, ci în cea mai strictă intimitate, iar laudele, când sunt meritate, să se facă în public. Locke pune pe primul plan nu formarea pozitivă a înclinaţiilor, ci stăvilirea lor prin deprinderea stăpânirii de sine. Cele mai eficiente modalităţi de educaţie morală valorifică sentimentele superioare ale omului. De pildă, pentru formarea morală este sugerată convorbirea raţională care conduce, mai ales la vârstele mai mari, la înţelegerea, respectarea şi aplicarea normelor însuşite.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul fragment:

„O disciplină de sclavi formează caractere de sclavi. Copilul se supune sau se preface că se supune atât timp cât îi este frică de nuia, dar îndată ce se simte în afară de pericol, îndată ce scapă de sub ochii educatorului, el se lasă în voia înclinărilor sale naturale care, departe de a fi slăbite prin acest mijloc, cresc şi se întăresc prin aceasta mai mult în el, astfel încât, după ce au fost domolite o clipă, izbucnesc cu cea mai mare violenţă". (*Câteva cugetări asupra educaţiei*, 1971, p. 28).

---

O metodă eficientă recomandată de pedagogul englez o constituie exemplul, care poate duce la formarea bunelor deprinderi. Nu agreează învăţământul public, ci mai degrabă cel privat, în familie, sub îndrumarea unui preceptor. Învăţământul individual îl pune la adăpost pe tânăr de eventualele influenţe sau contaminări din partea altor copii sau tineri. Locke pare a fi destul de sceptic în legătură cu virtuţile educogene ale grupului de elevi. El atrage atenţia asupra necesităţii de a cunoaşte individualitatea copilului, pentru a aplica cele mai adecvate metode de educaţie. Dimensiunea practică a învăţării este postulată prin introducerea unor elemente ţinând de meserii precum fierăria, agricultura, gravura, parfumeria. Realizarea instrucţiei se va face în acord cu principiul utilităţii. Se aleg doar acele materii sau seturi informative care au un folos oarecare pentru cel ce se formează. Iată câteva materii prescrise de acest pedagog: scrierea, citirea, desenul, retorica, geografia, aritmetica, geometria, astronomia, fizica, istoria, morala, dreptul, contabilitatea, noţiuni de economie (care te învaţă – cum spune autorul – nu să câştigi numaidecât, ci să nu pierzi!). Ca deprinderi practice sunt indicate dansul, călăria, muzica şi scrima. Cum observă Compayré (1889, p. 168), Locke a uitat prea uşor că studiile clasice, dacă nu sunt folositoare în sensul strict al termenului, pot deveni, în mâini abile şi rezonabile, de o utilitate deosebit de mare, adică instrumente ale disciplinei intelectuale şi formatoare pentru spirit.

Forma de expunere a cunoştinţelor trebuie să fie cât mai plăcută şi mai destinsă. Instruirea este de preferat să se înceapă atunci când copilul are dispoziţie şi îşi manifestă liber apetenţa de a învăţa. La început, instrucţia însăşi va primi atributele unui joc, atribute care se vor diminua şi vor lua locul seriozităţii, trecându-se la munca efectivă. Este exclus învăţatul pe de rost, precum şi predarea verbală, fără demonstraţia sau manipularea lucrurilor. Este firesc, deoarece viitorul educat urma să ajungă industriaş sau comerciant. Un loc important în sistemul de instruire îl vor avea călătoriile, care pot semnaliza importanţa sau dificultăţile unei existenţe foarte concrete.

Locke recomandă ca şi educatorul să posede o serie de calităţi în consens cu obiectivele educaţiei preconizate. Acesta trebuie să aibă un comportament ireproşabil, să fie manierat, să cunoască lumea şi viaţa, să se bucure de stima celor apropiaţi şi a părinţilor copilului. Educatorul trebuie să fie bine instruit şi să prezinte copilului realitatea aşa cum este ea, deoarece singurul mijloc de a ne apăra împotriva lumii constă într-o bună cunoaştere a ei. Ne reaminteşte mereu de faptul că trebuie să fim foarte atenţi cum folosim limbajul. Anticipând unele teze ale semioticii actuale, el ne spune că verbul este întotdeauna încărcat emoţional şi este nevoie să folosim definiţiile termenilor cu multă dibăcie. Este de dorit mai degrabă să avem doar câteva idei clare decât să ştim multe idei, dar în forme vagi, ambigue.

În general, Locke a oferit sugestii nu numai pentru epistemologi (în special, în direcţia empiristă), ci şi pedagogilor de mai târziu, care au găsit în ideile sale puncte de sprijin de maximă importanţă. Lecţia, de pildă, ca succesiune de etape bine închegate, discutată printre alţii de Pestalozzi sau Herbart, se bazează pe sugestiile empiriste invocate de pedagogul nostru. Exerciţiile de dezvoltare a simţurilor copiilor puse în practică de Maria Montessori, pragmatismul lui John Dewey, ca şi constructivismul lui Jean Piaget pot fi înţelese mai bine dacă se pleacă de la supoziţiile înaintaşului lor, John Locke.

---

**Temă de reflecţie**

Avansaţi un set de cinci idei educaţionale, susţinute de Locke şi care sunt încă actuale, putând fi recomandate elevilor dumneavoastră.

---

## 3.3. Rezumat

Locke este adeptul unei orientări pragmatice a educaţiei în consens cu ţelul suprem – formarea gentlemanului. Acestuia îi sunt rezervate trei tipuri de educaţie: educaţia fizică, educaţia morală şi educaţia intelectuală. Locke pune pe primul plan nu formarea pozitivă a înclinaţiilor, ci stăvilirea celor problematice prin deprinderea stăpânirii de sine. Integrează călătoriile printre formele de realizare a educaţiei. Stabileşte totodată o serie de cerinţe după care trebuie să se ghideze educatorul.

## 3.4. Texte reprezentative

John Locke, 1971, *Câteva cugetări asupra educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„...Acela pe care mintea nu-l îndrumă cu înţelepciune nu va apuca niciodată pe calea cea dreaptă, iar acel al cărui trup este şubred şi funcţionează anormal nu va fi în stare să meargă pe această cale. Recunosc însă că există şi oameni pe care natura i-a înzestrat cu o minte şi cu un trup atât de viguros şi atât de bine format, încât nu au prea mare nevoie de ajutorul altora. Prin simpla lor forţă naturală ei sunt îndemnaţi încă din leagăn către tot ce este superior, fiind capabili să săvârşească minuni tocmai datorită faptului că au o constituţie fericită. Dar sunt puţine exemple de acest fel şi cred că pot spune că din zece oameni pe care îi cunoaştem, nouă sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau nu, datorită educaţiei pe care au primit-o. Ea este aceea care determină deosebirile mari între oameni. Chiar şi cele mai neînsemnate şi mai imperceptibile impresii, dacă sunt primite în fragedă copilărie, au urmările cele mai importante şi de lungă durată. Se întâmplă cu acestea

asemenea izvoarelor unui râu căruia mâna omului îi îndreaptă apele liniştite pe albii cu totul diferite, silindu-le să curgă uneori în direcţii cu totul opuse, iar prin această abatere dată chiar de la izvor, ele merg pe căi diferite şi sosesc la sfârşit pe ţărmuri foarte îndepărtate unele de altele" (p. 4).

„Un alt lucru foarte folositor sănătăţii oamenilor şi în special sănătăţii copilului este de a sta cât mai mult timp în aer liber şi cât mai puţin pe lângă foc, aceasta chiar în timpul iernii. Astfel, copilul se va obişnui în aceeaşi măsură cu căldura şi cu frigul, cu lumina arzătoare a soarelui şi cu ploaia. Aşa se obişnuieşte organismul omenesc cu tot ceea ce nu vrea să suporte şi numai astfel îşi va da contribuţia chiar şi la realizările cele mai neînsemnate ale omului în această lume. Când s-a ajuns la maturitate, este prea târziu pentru a mai practica acest obicei. De aceea, trebuie să se înceapă cât mai devreme şi în mod treptat, pentru că numai astfel corpul poate fi obişnuit să suporte orice. Atunci când dau sfatul să fie lăsat copilul să se joace în vânt şi în soare cu capul descoperit, mă îndoiesc că acest sfat va fi urmat" (p. 8).

„După cum tăria trupului stă în putinţa de a suporta greutăţile, tot aşa este şi cu tăria minţii. Marele principiu şi temelia tuturor virtuţilor şi valorilor este posibilitatea omului de a-şi stăvili propriile lui dorinţe şi de a se opune propriilor lui porniri, pentru a urma numai ceea ce mintea îi spune că este mai bun, chiar atunci când dorinţele l-ar îndrepta spre alte căi" (p. 20).

„Îmi este cu totul limpede că temeiul tuturor virtuţilor şi perfecţiunilor morale stă în înfrânarea dorinţelor noastre, când acestea nu sunt călăuzite de raţiune. Această putere se realizează prin deprindere şi ea poate deveni chiar firească şi familiară, dacă este practicată din fragedă copilărie. Dacă m-aţi asculta, v-aş sfătui – contrar felului ştiut până acum – că trebuie să învăţăm copiii să-şi înfrâneze şi să-şi stăvilească poftele încă din leagăn. Ceea ce este bine să înţeleagă mai întâi este că ei nu trebuie să aibă nici un lucru pentru că le place, ci pentru că le este considerat folositor" (p. 23).

„...Dacă vreţi să aveţi un fiu care să vă asculte şi după ce a trecut de anii copilăriei, atunci aveţi grijă să vă stabiliţi autoritatea de tată imediat ce el este în stare să fie supus şi poate înţelege într-a cui putere se află. Dacă vreţi să fie respectuos faţă de dumneavoastră, infiltraţi-i acest lucru încă din copilărie, iar pe măsură ce se apropie mai mult de maturitate, admiteţi-l din ce în ce mai mult în intimitatea dumneavoastră" (p. 24).

„Fiecare om trebuie lăsat la un moment dat să se conducă singur şi numai acela al cărui suflet a fost format în acest sens va fi un om bun, virtuos şi folositor. De aceea, tot ceea ce trebuie să capete prin educaţie – şi aceasta îi va influenţa şi călăuzi viaţa – trebuie înrădăcinat în el de timpuriu. Adică, aceste deprinderi să fie adânc sădite în întreaga lor fire şi să nu fie doar o purtare făţarnică, de formă, adoptată numai de teama de a evita pentru moment furia unui tată care ar putea să-l dezmoştenească" (pp. 25-26).

„...Acela care ar găsi mijlocul de a păstra mintea unui copil întotdeauna ageră, activă şi liberă, care în acelaşi timp reuşeşte să-l înfrâneze de la multe lucruri spre care acesta se simte atras şi care poate să-l îndrepte spre altele care impun eforturi, acela, zic, care ştie să împace asemenea contradicţii, deţine, după părerea mea, adevăratul secret al educaţiei" (p. 27).

„Recompensele şi pedepsele prin care putem face pe copii să-şi îndeplinească datoria sunt cu totul altele şi efectul lor este atât de puternic încât, dacă am izbutit odată să le facem simţite, cred că nu ne va mai rămâne nimic de făcut şi că toate greutăţile vor fi înlăturate cu uşurinţă. Stima şi dispreţul sunt imboldul ce stimulează mintea mai mult decât orice, de îndată ce copilul le poate simţi. Dacă veţi izbuti să treziţi în copii sentimentul onoarei şi teama de ruşine şi dispreţ, puteţi fi sigur că aţi statornicit în mintea lor principiile care îi vor călăuzi întotdeauna pe drumul drept. Dar veţi întreba, cum se poate face aceasta? Mărturisesc că acest lucru, la prima vedere, nu este lipsit de anumite dificultăţi, dar socotesc că este folositor să ne petrecem timpul căutând căile (şi aflându-le, să le folosim) prin care să atingem acest scop, pe care eu îl consider cel mai mare secret al educaţiei" (p. 30).

„Noi nu putem spera să schimbăm cu totul firea copiilor – să facem dintr-un temperament vesel unul meditativ şi grav sau, dintr-unul melancolic, unul plin de voiciune – fără a le dăuna. Dumnezeu

a imprimat fiecărui om un anumit caracter care, ca şi forma trupului, poate fi uneori întru câtva îmbunătăţit, dar cu greu poate fi complet schimbat şi transformat în opusul său. Prin urmare, acei care se ocupă de educaţia copiilor trebuie să le studieze cu grijă aptitudinile şi să constate prin experienţe numeroase ce anume pot prinde ei mai uşor şi ce li se potriveşte; să observe care este zestrea lor naturală, cum se poate ea spori şi ce se poate face în acest sens. Educatorii trebuie să cunoască lipsurile copiilor şi dacă ei sunt în stare să câştige prin muncă şi prin practică ceea ce le lipseşte, precum şi dacă merită sau nu osteneala educatorului. În multe cazuri, de fapt, tot ceea ce putem face, tot ceea ce trebuie să urmărim este de a trage foloasele cele mai bune din darurile naturii, prevenind viciile şi defectele spre care sunt mai înclinate astfel de temperamente şi dezvoltând toate bunele predispoziţii pe care firea lor le poate folosi. Trebuie să dezvoltăm cât se poate de mult aptitudinile naturale ale fiecărui copil, dar trebuie să renunţăm la truda zadarnică de a impune cuiva un caracter care nu este al său. Căci, ceea ce este spoit în felul acesta va fi în cel mai bun caz ceva nelalocul său şi va avea întotdeauna în înfăţişarea sa pecetea dizgraţioasă a constrângerii şi a afectării" (pp. 34-35).

„Pentru a forma aşa cum trebuie un tânăr gentleman se cere ca însuşi educatorul lui să fie bine educat, să cunoască diversele moduri de comportare şi să ştie să cântărească politeţea la care îl obligă diferitele persoane, timpul şi locurile diferite unde se află; el trebuie să-şi oblige elevul – atâta cât se cuvine la vârsta lui – să respecte în mod constant aceste reguli. Aceasta este o artă care nu poate fi studiată sau învăţată din cărţi. Nimic altceva nu ne poate ajuta să ne însuşim această artă decât societatea aleasă, îmbinată cu spiritul de observaţie" (pp. 57-58).

„În afară de faptul că trebuie să fie bine educat, educatorul trebuie să fie şi un bun cunoscător al lumii, adică al obiceiurilor, gusturilor, nebuniilor, vicleniilor, lipsurilor epocii în care a nimerit şi, îndeosebi, ale ţării în care trăieşte. El trebuie să fie în stare să prezinte toate acestea elevului său, pe măsură ce acesta devine capabil să le înţeleagă; să-l înveţe ce înseamnă talentul de a şti cum să îei oamenii şi să pătrundă caracterul lor; să smulgă masca pretenţiilor şi titlurilor şi să-l facă pe elevul său să discearnă ceea ce se ascunde sub aceste aparenţe, deoarece fiind prea tânăr şi lipsit de experienţă, n-ar putea-o face singur fără riscul de a lua un lucru drept altul, adică să nu judece după aparenţe şi să nu se lase amăgit de nişte maniere elegante şi insinuante sau de atenţiile de o prea mare amabilitate. Un educator trebuie să înveţe pe elevul său să ghicească intenţiile oamenilor cu care are de-a face, comportându-se nici cu prea multă suspiciune şi nici cu prea multă încredere" (pp. 59-60).

*

John Locke, 1961, *Eseu asupra intelectului omenesc*, vol. I, II, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

„Cine va examina cu atenţie starea unui copil îndată după venirea lui pe lume va avea un temei şubred pentru a crede că acesta este înzestrat cu bogăţia de idei care va alcătui materialul cunoştinţelor sale viitoare. El le dobândeşte în mod treptat şi, cu toate că ideile calităţilor vădite şi familiare se întipăresc înainte ca memoria să înceapă a înregistra timpul şi ordinea lucrurilor, totuşi adeseori unele calităţi neobişnuite se înfăţişează minţii aşa de târziu încât puţini oameni îşi pot aminti când au început să le cunoască; şi dacă ar merita osteneala, fără îndoială că un copil ar putea fi condus în aşa fel încât să aibă foarte puţine idei, chiar dintre cele obişnuite, până când ar ajunge la maturitate. Dar, întrucât toţi cei care vin pe lume sunt înconjuraţi de corpuri care îi impresionează necontenit şi în felurite chipuri, în mintea copiilor se întipăresc numeroase idei felurite fie că se îngrijeşte cineva de aceasta, fie că nu. Lumina şi culorile sunt pretutindeni la îndemână putând impresiona ochiul care este de ajuns să fie deschis; sunetele, precum şi unele calităţi ce pot fi pipăite solicită negreşit simţurile care le sunt proprii şi îşi deschid drum spre minte; dar cu toate acestea eu cred că se va admite cu uşurinţă că, dacă un copil ar fi ţinut într-un loc în care niciodată nu ar vedea decât alb şi negru până când ar ajunge om mare, atunci el n-ar avea ideile de stacojiu sau de verde mai mult decât acela care, din copilărie, negustând niciodată stridie sau ananas, are idei despre gustul special al acestora" (vol. I, p. 84).

„Pentru cel ce se foloseşte de cuvinte, acestea sunt semnele sensibile ale ideilor sale. Fiindcă oamenii folosesc aceste semne fie pentru a-şi aminti propriile lor gânduri şi a ajuta memoria lor, fie, ca să spun aşa, pentru a scoate la iveală propriile lor idei şi să le pună în văzul altora, cuvintele cu semnificaţia lor dintâi sau nemijlocită nu reprezintă decât ideile din mintea celui care le foloseşte, oricât de imperfect sau fără grijă sunt adunate aceste idei dintre lucrurile pe care se presupune că le reprezintă. Un om vorbeşte altuia ca să poată fi înţeles, iar scopul vorbirii este ca acele sunete, în calitate de semne, să poată aduce ideile sale la cunoştinţa ascultătorului. Deci cuvintele sunt semnele ideilor vorbitorului şi nimeni nu le poate aplica în chip nemijlocit unor alte lucruri în afară de ideile pe care le are el însuşi. Căci altfel ar însemna să facă din ele semnele propriilor sale concepţii şi totuşi să le aplice altor idei, ceea ce ar însemna să facă din ele şi să nu facă din ele în acelaşi timp semnele ideilor sale şi astfel să nu obţină ca rezultat nici un fel de semnificaţie. Cuvintele fiind semne voluntare, nu pot fi semne voluntare impuse de om unor lucruri pe care nu le cunoaşte. Aceasta ar însemna să facem din ele semne ale nimicului, sunete fără semnificaţie. Un om nu poate face din cuvintele sale nici semnele calităţilor lucrurilor, nici ale concepţiilor din mintea altuia şi din care el nu posedă nici una în mintea sa. Până când nu are idei proprii, un om nu poate să presupună că ele corespund cu concepţiile unui alt om şi nici nu poate să folosească semne în locul lor, căci astfel ele ar fi semnele a nu ştiu ce, într-adevăr, semnele nimicului. Când însă un om îşi reprezintă ideile altui om prin propriile sale idei şi consimte să le dea aceleaşi denumiri ca şi celălalt om, el denumeşte tot propriile sale idei, idei pe care le are, nu idei pe care nu le are" (vol. II, pp. 10-11).

# 4. Immanuel Kant (1724-1804)

**Repere biografice.** S-a născut în anul 1724, la Königsberg, în Prusia Orientală. Provenind dintr-o familie modestă, urmează cursurile colegiului Friedrich, condus de un pietist ce propovăduia regenerarea interioară prin meditaţie asupra Scripturii. Mai târziu, la Universitatea din Königsberg, primeşte învăţătura unui alt pietist, Martin Knutzen, discipol al lui Wolff. Din 1646 este preceptor particular timp de aproape un deceniu, iar în 1755 obţine gradul de privat-docent pe viaţă la aceeaşi universitate, unde va ocupa postul de profesor de logică şi de metafizică. A rămas devotat acestui oraş, nepărăsindu-l aproape jumătate de veac, ducând o viaţă relativ tihnită, singurul incident ivindu-se după publicarea lucrării *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, când, printr-un decret regal, i se interzice orice publicare a vreunui text pe teme religioase. Lucrări publicate: *Critica raţiunii pure* (1781), *Critica raţiunii practice* (1788), *Critica facultăţii de judecare* (1790), *Întemeierea metafizicii moravurilor* (1785), *Spre pacea eternă* (1795).

## 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Întemeietorul criticismului meditează asupra posibilităţii şi valorii cunoaşterii, culturii şi comportamentului uman. În teoria cunoaşterii, Kant atribuie subiectului cunoscător o importanţă deosebită, acesta dispunând de un dispozitiv de categorii cu un înalt grad de generalitate, pe care le proiectează asupra lucrurilor şi fenomenelor. El caută să depăşească opoziţia dintre raţionalism şi empirism privind provenienţa cunoştinţelor. Pe scurt, filosoful german încearcă să răspundă la următoarele trei întrebări:

1. Ce este empiric şi ce este aprioric în cunoaştere, mai exact, ce ne vine din experienţă şi ce derivă din înseşi structurile noastre cognitive? Din acest punct de vedere, Kant crede că tot ce posedă valoare generală şi necesară este aprioric şi tot ceea

ce e particular şi accidental provine pe o cale empirică. Formele generale ale percepţiei (timpul, spaţiul), care revin mereu în conştiinţa noastră, sunt apriorice, iar elementele ce „încap" în aceste forme sunt variabile şi provin în urma unei experienţe particulare.

2. Care este raportul dintre aspectele apriorice şi datele empirice în fundamentarea adevărurilor valabile? Se poate spune, consideră Kant, că elementele apriorice reprezintă forma, iar cele empirice constau în materia conştiinţei noastre. Mintea omului, cu formele ei apriorice, raţionalizează realitatea, introducând ordine în vârtejul de senzaţii. Forma însăşi îşi are importanţa ei, după cum şi conţinutul dă sens şi consistenţă respectivei forme.
3. Care sunt limitele cunoaşterii umane? La această chestiune Kant răspunde că este necesară conexiunea dintre elementul raţional şi cel empiric pentru generarea unei cunoştinţe. Realitatea empirică limitează posibilităţile cunoaşterii, iar omul nu poate afla decât ceea ce este, fenomenul, neajungând la „lucrul în sine", la numen.

Pe plan etic, filosoful german izolează moralitatea de ştiinţă, cunoaştere şi creaţia artistică, propunând un rigorism moral extrem – imperativul categoric, expresie a aderării sale, pe baza ideii de autonomie a eticului, la teza caracterului absolut, etern al normelor morale.

## 4.2. Concepţia pedagogică

Concepţia marelui filosof în materie de educaţie o aflăm în *Tratatul de pedagogie*. Kant a predat un curs de pedagogie începând din 1776 şi sporadic în anii următori, până în 1787. Acest curs nu a fost publicat de el, ci de dr. Friederich Theodor Rink, în 1803, probabil intervenind prin observaţii personale. Versiunea imprimată diferă ca stil de celelalte lucrări. Ceea ce avem de la Rink este mai degrabă „un compendiu de axiome, devize şi teze, decât de un expozeu logic organizat" (Kant, 1993, p. 817).

Pentru Kant, activitatea pedagogică este parte integrantă din viaţa culturală a umanităţii, care se poate compara cu activitatea politică. Două mari invenţii umane se confruntă cu aceleaşi tipuri de dificultăţi: arta de a guverna şi arta de a educa.

Scopul suprem al educaţiei, apreciază Kant, îl constituie sădirea moralităţii în om, triumful acesteia în faţa fericirii personale, a virtuţii asupra egoismului. Este de datoria fiecărui om să se ridice de la brutalitatea naturii sale, de la animalitate la umanitate. Fiecare om este purtător al unei animalităţi reale şi al unei umanităţi potenţiale.

În ceea ce priveşte idealul educativ, Kant precizează că tinerii nu trebuie să fie crescuţi după starea de faţă a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor. Educaţia trebuie să dezvolte în om toată perfecţiunea de care el este susceptibil. Ca sarcini concrete, filosoful din Königsberg sugerează următoarele:

- educaţia trebuie să-i disciplineze pe oameni, astfel încât animalicul să nu predomine asupra omenescului, la nivel individual sau social;
- educaţia va realiza cultivarea omului, prin instruire, echipându-l cu cele mai necesare cunoştinţe, pentru a face faţă solicitărilor cotidiene;
- educaţia va facilita formarea spiritului de prudenţă, a unui comportament civilizat, manierat, astfel încât omul să se integreze adecvat în societatea timpului său;
- educaţia este chemată să formeze moralitatea – omul fiind în stare să aleagă numai scopuri bune; scopurile bune sunt cele acceptate de fiecare şi pot fi, simultan, scopuri pentru toţi, realizarea scopului propriu neafectând realizarea scopului celuilalt.

În viziunea lui Kant, omul este singura fiinţă capabilă să fie educată. El este educabil pentru că este perfectibil. Perfectibilitatea constituie esenţa omului, pentru că numai el este capabil să se desăvârşească prin propriile alegeri. Prin educaţie se înţeleg îngrijirile (tratamentul, întreţinerea) din timpul copilăriei, disciplina care îl face om, în sfârşit, instrucţia prin intermediul culturii. Sub acest raport, el este copil, discipol şi şcolar. Disciplina ne determină să trecem de la starea de animal la cea de om. Un animal este numai prin instinctul său ceea ce poate să devină; o raţiune străină a luat pentru el dinainte toate îngrijirile indispensabile (Kant, 1992, p. 8). Specia umană este silită să-şi însuşească singură puţin câte puţin, prin propriile eforturi, toate calităţile naturale distincte. O generaţie face educaţia alteia, prin fiecare individ în parte.

---

**Temă obligatorie**

Comentaţi textul următor:

„Noi trăim într-o epocă de disciplină, de cultură şi de civilizaţie, dar care nu este încă aceea a moralizării. În starea actuală a lucrurilor, se poate spune că fericirea statelor creşte o dată cu nefericirea oamenilor. Şi rămâne încă de aflat dacă nu am fi mai fericiţi în starea barbară, în care se află cultura care există la noi, decât în starea noastră actuală. Căci cum se pot face oamenii mai fericiţi, dacă nu sunt făcuţi morali şi mai înţelepţi? Cantitatea răului nu va fi scăzută" (*Tratat de pedagogie*, 1992, p. 20).

---

Prin educaţie, voinţa morală va fi dirijată pe un făgaş normal, firesc, ferind-o de influenţele nefaste ale impulsiunilor. Funcţia „pozitivă" a educaţiei constă în încurajarea şi fortificarea voinţei morale, iar funcţia „negativă" se referă la stoparea unei dezvoltări pernicioase a naturii noastre primare, animalice, la înlăturarea piedicilor din faţa manifestării legii morale.

Mijloacele prin care legea morală îşi pune pecetea asupra conduitelor noastre ar putea fi următoarele (*cf.* Antonescu, 1939, pp. 257-264):

A. Obişnuirea elevilor de a judeca acţiunile omeneşti din punctul de vedere al legii morale. Această deprindere este posibilă deoarece raţiunea, în chip automat, va ratifica valoric aspectele practice ale comportamentului. Educatorul trebuie să dezvolte această tendinţă, imprimându-i o direcţie sănătoasă, conform legilor morale. Nu este de ajuns ca elevul să judece pur şi simplu acţiunile omeneşti: el trebuie să le judece şi să le valorizeze corect, drept. Pentru acest lucru, ne servim de exemple. Dacă legea morală va fi bine evidenţiată prin exemplul etalat, este imposibil ca elevul să nu o deprindă. Kant pune în lumină elementul negativ, adică opoziţia pe care conştiinţa noastră o întâmpină din partea caracterului empiric. Prin accentuarea elementelor empirice, se scoate în evidenţă virtutea care constă tocmai în această putinţă de a depăşi şi a înfrânge toate piedicile. Prin intermediul exemplelor, dascălul trebuie să aibă grijă ca admiraţia elevului să nu se orienteze prea mult asupra actului individual, în detrimentul maximei (regulii) morale, căci acest proces ar defavoriza formarea autonomiei elevului. Acesta ar ajunge doar la un comportament imitativ, în loc să-şi autoimpună, prin voinţă şi interiorizare, legea morală.

B. Dacă la începutul acestui proces de interiorizare atenţia dascălului era concentrată asupra acţiunilor etalate, legile morale servind numai ca mijloc pentru a stabili gradul de moralitate, în stadiul acesta interesele vor fi centrate pe legile morale ca atare, exemplele empirice servind doar ca ilustrare sau întărire a celor prezentate. Exemplele vor avea rolul de a concretiza legile morale abstracte şi de a le face mai accesibile spiritului elevilor.

C. În cele din urmă, trebuie atins stadiul priceperii importanţei metafizice a legilor morale, a rostului existenţei noastre ca fiinţe civilizate. Trebuie clarificată, pe de o parte, imposibilitatea raţiunii teoretice de a rezolva chestiunile cele mai importante, de a explica absolutul, de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, iar, pe de altă parte, trebuie explicitată menirea raţiunii practice, în special a legii morale, de a da soluţionarea satisfăcătoare la o serie de probleme concrete. Copilul trebuie să fie capabil de a trece de la admiraţia oarecum exterioară a acţiunilor morale şi a oamenilor morali la admiraţia legii morale, la cunoaşterea teoretică a acestei legi. Se va da satisfacţie, astfel, acelei chemări la respect pe care a sugerat-o marele gânditor: „Două lucruri – scrie Kant – umplu sufletul cu veşnic nouă şi crescândă admiraţie şi veneraţie, cu cât mai des şi mai stăruitor se îndreaptă gândul către ele: cerul înstelat deasupra mea şi legea morală în mine".

În *Tratatul de pedagogie*, Kant aminteşte rolul religiei în educaţie, insistând asupra raporturilor dintre morală şi religie şi asupra ideii de divinitate, care se poate impune încă din copilărie. Prima întrebare pe care şi-o pune filosoful din Königsberg vizează posibilitatea de a introduce de timpuriu în spiritul copiilor ideile religioase. „Ideile religioase presupun întotdeauna oarecare teologie. Deci, cum să predai o teologie tineretului, care, departe de a cunoaşte lumea, nu se cunoaşte încă pe sine însuşi? Cum ar putea tineretul, care nu ştie încă ce este datoria, să înţeleagă o datorie imediată către Dumnezeu?" (1992, p. 69).

Kant este de părere că inculcarea ideii existenţei lui Dumnezeu ar trebui realizată încă din copilărie, prin atragerea atenţiei asupra cazurilor finale, asupra ordinii şi scopurilor lumii naturale, asupra coerenţei sistemului lumii, care s-ar explica prin necesitatea unei fiinţe supreme şi a unui legiuitor. Dascălul trebuie să-şi însuşească ideea că nu este bine să se cultive frica faţă de puterea divină; nu prin idei false strecurate în imaginaţia copiilor se sprijină şi se cultivă tendinţa copilului către religiozitate. Copiii vor înţelege, fără a avea încă ideea abstractă a datoriei, că există o lege mai presus de toate, care determină tot ce există şi care nu ţine de capriciile oamenilor. Un mijloc nimerit de a face cunoscută ideea de divinitate constă în asemuirea acesteia cu un tată de familie sub supravegherea căruia am fi aşezaţi.

Religia are o puternică dimensiune moralizatoare. Ea este legea care stă în noi, este morală aplicată la cunoaşterea lui Dumnezeu. Dacă religia nu se uneşte cu moralitatea, ea nu rămâne decât un mod simplu de a solicita pronia cerească. Religia se împlineşte doar în acele inimi însufleţite de ideea datoriei morale. Legea divină trebuie înţeleasă totdeauna ca o lege naturală, neimpusă cu forţa. Educaţia religioasă presupune puternice antecedente morale. Ea nu începe, în nici un caz, cu teologia, cu instruirea abstractă. Precedentul comportamental este fundamental şi încurajează speranţa într-o acţiune reuşită. Mustrările conştiinţei vor rămâne fără efect dacă nu emerg dinspre divinitate, „al cărei scaun măreţ este foarte înalt deasupra noastră, dar care a stabilit în noi un tribunal" (1992, p. 72). Educaţia care se face copiilor va avea mai degrabă caracter negativ decât pozitiv (în sensul dat de Rousseau: nu să dăm copiilor ceva, ci să-i apărăm, să-i ţinem la distanţă de rău). Recitarea unor formule pe de rost nu poate decât să le dea o idee falsă despre evlavie. Adevăratul mod de a cinsti pe Dumnezeu este de a lucra şi gândi în spiritul şi vrerea lui şi mai puţin a-l invoca la tot pasul. Există o profanare prin supralicitare. „De câte ori oamenii pronunţă numele lui Dumnezeu ar trebui să fie pătrunşi de respect şi, de aceea, ei ar trebui să uzeze rar de dânsul şi niciodată în mod uşuratic. Copilul trebuie să înveţe a simţi respect pentru Dumnezeu, mai întâi ca stăpân al vieţii sale şi al lumii întregi, apoi ca protector al oamenilor şi, în sfârşit, ca judecător al lor" (1992, p. 72). Ideea de Dumnezeu este legată indestructibil de cea a datoriei, de respectarea necondiţionată

a părţii din legea supremă răsfrântă în noi. Mai presus de idee stă actul moral, care este baza şi călăuza ce ne duce către divinitate.

---

**Întrebare**

În ce măsură imperativul categoric are funcţionalitate şi relevanţă educaţională? (A se vedea şi Andrei Pleşu, *Minima Moralia*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1988.)

---

## 4.3. Rezumat

Educaţia, în opinia marelui filosof german, constă în facilitarea activării plenare a valorilor la nivel uman. Ea este o practică de revelare a omului ca valoare supremă. Activitatea pozitivă a educaţiei constă în susţinerea şi tonificarea voinţei morale, iar dimensiunea negativă a educaţiei se referă la împiedicarea dezvoltării periculoase a naturii instinctive din om, la înlăturarea acelor impedimente care ar zădărnici întruparea legii morale. După Kant, un rol deosebit în formare îl joacă disciplina. Aceasta îl împiedică pe om să uite de destinaţia sa, de idealul de umanitate şi îi anihilează „apucăturile brutale". Omul are datoria de a-şi dezvolta tendinţa spre bine. Providenţa – spune Kant – nu a pus bunătatea ca ceva gata format în om, ci doar ca o tendinţă şi fără distincţia legii morale. Obligaţia fiinţei umane constă în a se perfecţiona, a-şi cultiva mintea şi a-şi impune legea morală pentru a nu urma o cale greşită.

## 4.4. Texte reprezentative

Immanuel Kant, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.

„Disciplina împiedică pe om de a se lăsa să fie abătut de la destinaţia sa, de la umanitate, de la apucăturile sale brutale. Trebuie ca disciplina să-l astâmpere pentru ca el să nu se arunce în primejdie ca un sălbatic sau ca un smintit. Dar disciplina este numai negativă, căci ea se mărgineşte a dezbrăca pe om de sălbăticia sa; instrucţia, din contra, este partea pozitivă a educaţiei" (pp. 8-9).

„Cel ce nu este cultivat este brut; cel ce nu e disciplinat este sălbatic. Lipsa de disciplină este un rău mai mare decât lipsa de cultură, căci aceasta se poate însuşi mai târziu, pe când sălbăticia nu mai poate fi înlocuită, iar lipsa de disciplină nu se mai poate repara. Poate că educaţia va ajunge mereu mai bună şi fiecare dintre generaţiile ce se vor succeda va face un pas mai mult către perfecţionarea omenirii, căci în problema educaţiei constă marele secret al perfecţiunii naturii umane" (p. 11).

„Omul trebuie mai întâi să-şi dezvolte dispoziţiile pentru bine; Providenţa nu le-a aşezat într-însul gata formate; ele sunt simple dispoziţiuni şi în ele încă nu se află distincţie de moralitate. A se face pe sine mai bun, a se cultiva pe sine şi, dacă e rău, a dezvolta în sine moralitatea, iată datoria omului" (pp. 13-14).

„Arta educaţiei nu rezultă mecaniceşte din împrejurările în care învăţăm din experienţă dacă un lucru oarecare ne este vătămător sau folositor. Orice artă de acest fel, care ar fi pur mecanică, ar conţine multe greşeli şi lacune, pentru că nu ar urma nici un plan. Trebuie deci ca arta educaţiei, ca pedagogia să fie raţională pentru ca natura omenească să se poată dezvolta în aşa chip ca să-şi poată îndeplini destinaţia" (pp. 14-15).

„Educaţia trebuie deci: 1) să disciplineze pe oameni. A-i disciplina înseamnă a căuta să împiedice ca ceea ce este animalic într-înşii să înăbuşe ceea ce este omenesc, atât în omul individual, cât şi în omul social. Disciplina constă deci numai în a-i dezbrăca de sălbăticia lor.

2) Ea trebuie să-i cultive. Cultura cuprinde instrucţiunea şi diferitele învăţături. Ea este aceea care dă îndemânarea. Aceasta înseamnă a poseda aptitudini suficiente pentru toate scopurile pe care cineva şi le poate propune. Deci ea nu hotărăşte asupra nici unui scop, dar lasă împrejurărilor această grijă [...].

3) Mai trebuie de urmărit ca omul să dobândească prudenţă, ca să ştie a trăi în societatea semenilor săi, astfel ca să se facă iubit şi să aibă influenţă. Aici îşi are locul acel fel de cultură care se numeşte civilizaţie. Ea cere unele maniere, politeţe şi acea prudenţă care face să te poţi sluji de toţi oamenii pentru propriile tale scopuri. Ea se modifică după gustul transformărilor fiecărui veac.

4) Trebuie în sfârşit de vegheat asupra moralizării. În adevăr, nu e destul ca omul să fie potrivit tuturor felurilor de scopuri; mai trebuie încă să ştie a-şi face o maximă de a nu alege decât scopuri bune. Scopurile bune sunt acelea care sunt acceptate de fiecare şi care pot fi, în acelaşi timp, nişte scopuri pentru toţi" (pp. 17-19).

„Pedagogia sau ştiinţa educaţiei este sau fizică, sau practică. Educaţia fizică este cea pe care omul o împărtăşeşte cu animalele, adică îngrijirile pe care le cere. Educaţia practică sau morală constă în cultura pe care omul are nevoie să o primească pentru a putea trăi sau a fi liber. (Se numeşte practic tot ce are legătură cu libertatea.) Ea este educaţia personalităţii, educaţia unei fiinţe libere, care-şi poate purta de grijă şi-şi poate păstra locul în societate, dar care este capabilă şi de a avea prin ea însăşi o valoare interioară" (p. 26).

„Deci să facem astfel încât copilul să se deprindă a lucra după nişte maxime a căror dreptate să o vadă el însuşi" (p. 54).

„Mai întâi sunt maximele şcolii, iar mai târziu acele ale omenirii. La început, copilul ascultă de nişte legi. Maximele sunt şi ele nişte legi, dar subiective; ele derivă chiar din priceperea omului. Nici o călcare a legii nu trebuie să rămână nepedepsită, dar pedeapsa să fie totdeauna potrivită cu greşeala" (p. 55).

„Totul în educaţie atârnă de un lucru – să se stabilească pretutindeni principiile bune şi să ştim a le face să fie înţelese şi admise de copii. Ei trebuie să înveţe a substitui groaza de ceea ce este revoltător sau absurd, groazei de ură; frica de propria lor conştiinţă, fricii de oameni şi de pedepsele divine; stima pentru ei înşişi şi demnitatea interioară opiniei altuia; valoarea interioară a acţiunilor, valorii cuvintelor şi purtarea mişcărilor inimii inteligenţei sentimentului; în sfârşit, o pietate senină şi de bunăvoie unei devoţiuni supărăcioase, întunecate şi sălbatice" (p. 69).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema :
## PEDAGOGIA CLASICĂ (I)

Numele cursantului _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Unitatea de curs nr. 6

# Pedagogia clasică (II)

5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ..... 156
6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ..... 168
7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ..... 176
8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) ..... 181
9. Herbert Spencer (1820-1903) ..... 186
10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910) ..... 190
11. Konstantin Dmitrievici Uşinski (1824-1871) ..... 193

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea ideilor pedagogice avansate de marii pedagogi ai epocii clasice;
- realizarea unor comparaţii între doctrinele pedagogice avansate în perioada modernă;
- analiza şi interpretarea unor texte emblematice pentru perioada descrisă;
- identificarea unor reflecţii pedagogice care se dovedesc valabile şi astăzi;
- delimitarea unor principii şi metode didactice avansate de pedagogii studiaţi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

**Repere biografice.** S-a născut la Geneva, tatăl său fiind ceasornicar. Rămânând orfan de mamă şi fiind abandonat de tată, este constrâns de mic să suporte multe privaţiuni şi să se dedice unor meserii dintre cele mai contrastante: secretar, camerist, muzicant şi scriitor. Peregrinează prin mai multe ţinuturi ale Italiei, Franţei, Elveţiei, iar la Paris intră în contact cu cercul scriitorilor şi filosofilor luminişti. Enciclopediştii şi, mai ales, Diderot, de a cărui prietenie s-a bucurat, îi vor influenţa gândirea socială, filosofică şi pedagogică. A avut cinci copii pe care i-a încredinţat orfelinatului. Cu ocazia organizării unui concurs la Academia din Dijon, în anul 1749, pe o temă dată, „Dacă ştiinţele şi artele au contribuit sau nu la îmbunătăţirea moravurilor", Rousseau a câştigat premiul, acest fapt aducându-i un renume imens în cele mai civilizate ţări din Europa. În 1762, a publicat monumentala lucrare *Emil sau despre educaţie*, pentru care va fi persecutat, fiind nevoit să fugă din Franţa în Elveţia şi, mai târziu, în Anglia, unde este primit în casa filosofului David Hume. Mai consemnăm următoarele lucrări elaborate de acest gânditor: *Discurs asupra inegalităţii dintre oameni* (1755), *Noua Eloiză* (1761), *Contractul social* (1762), *Confesiuni* (postum, 1782).

## 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea sa filosofică se va raporta la teoria dreptului natural, conform căreia toţi oamenii sunt egali şi liberi de la natură, dar devin dependenţi unii de alţii în statul social. Pentru ca societatea să existe, cei mai mulţi dintre indivizi cedează de bunăvoie o parte dintre drepturi unei minorităţi, printr-un „contract social", realitate care generează o stare artificială bazată pe inegalitate şi corupţie. Spre deosebire de alţi adepţi ai ideii contractului social, Rousseau crede că este de datoria cetăţenilor să denunţe consensul iniţial şi să se ridice împotriva puterii instituite, în favoarea unei alte forme de asociere. Poporul trebuie să fie suveran în alegerile şi interesele preconizate. Răspunzând la întrebarea pusă de Academia din Dijon, Rousseau crede că dezvoltarea ştiinţelor şi a artelor nu a condus la emanciparea omului, la îmbunătăţirea moravurilor. Prin naştere, omul este o fiinţă curată, pură şi cinstită, dar, de îndată ce a început să creeze opere de cultură, relaţiile sale cu semenii s-au deteriorat. Cultura, prin ea însăşi, nu poate aduce omului fericirea.

Sub aspectul teoriei cunoaşterii, Rousseau se dovedeşte a fi un empirist, crezând cu tărie în ideea potrivit căreia cunoştinţele pot fi aflate direct prin simţuri, şi nu speculativ, prin cărţi. Înaintea ideilor este de preferat să se dirijeze atenţia copiilor spre lucrurile şi fenomenele înconjurătoare.

---

**Temă de reflecţie**

Cu care pedagog clasic se aseamănă Rousseau în ceea ce priveşte concepţia asupra asimilării cunoştinţelor?

---

## 5.2. Concepţia pedagogică

Figură destul de controversată a epocii Luminilor, Rousseau este un reprezentant de primă importanţă al pedagogiei filosofice, deschizând un orizont deosebit de bogat în istoria pedagogiei. Revendicat de cei mai mulţi exponenţi ai noii educaţii, contestat de reprezentanţii cei mai acerbi ai direcţiei magistrocentriste, îngânat sau deformat de multe experimente educative eşuate, filosoful-pedagog a avansat o multitudine de idei care au influenţat şi au deschis noi trasee paideutice, rămânând unul dintre promotorii pedagogiei universale. După cum remarcă Bogdan Suchodolschi, educaţia – în concepţia lui Rousseau – „nu trebuie să constea în a pregăti copilul pentru viitor sau în a-l forma într-un anumit fel; ea trebuie să fie viaţa însăşi a copilului. Trebuie să se ţină seama de copil, nu numai pentru că acesta constituie obiectul educaţiei [...], dar înainte de toate pentru că el este însuşi izvorul educaţiei. Pornind de la dezvoltarea concretă a copilului, de la nevoile şi de la aspiraţiile sale, de la sentimentele şi gândurile sale, trebuie format ceea ce poate deveni, cu ajutorul inteligent al educatorului. Educatorii nu pot avea alte pretenţii. Acestea ar fi absolut dăunătoare. Existenţa omului a devenit deci punctul de pornire în educarea omului" (Suchodolschi, pp. 27-28).

Tabel comparativ între preceptele educaţiei din secolul al XVIII-lea şi cele propuse de J.-J. Rousseau (*cf.* Martineau, 1996, p. 126)

| | **Pedagogia secolului al XVIII-lea** | **Formularea unui nou ideal în concepţia lui Rousseau** |
|---|---|---|
| **Concepţia asupra copilului sau a celui educat** | Copilul trebuie să imite pe cât posibil adultul, care este un model. Pe plan educativ, copilul nu este decât un mijloc, iar scopul îi este fixat de către adult. | Copilul îşi este propriul model. De la natură acesta este bun şi liber. El este chiar mai bun decât adultul, pentru că acesta din urmă este corupt din cauza civilizaţiei. |
| **Concepţia asupra profesorului sau educatorului** | Profesorul constituie polul important şi activ în relaţia pedagogică. Elevul trebuie întâi de toate să-l asculte. Cunoaşterea se transmite de la profesor spre elev. | Profesorul constituie polul secundar în relaţia pedagogică. El trebuie să fie în serviciul elevului. Cunoaşterea se naşte firesc de la copil. |
| | **Cum se învaţă: mijloacele propuse de sistemul şcolar** | **Cum se învaţă: mijloacele propuse de Rousseau** |
| **Concepţia asupra învăţării** | Învăţarea se realizează într-un mod tradiţional: ascultarea şi imitarea modelelor, prin intermediul sofisticii şi retoricii. | Învăţarea pleacă de la principiul că fiinţa umană posedă în ea însăşi înţelepciunea. Educaţia caută să favorizeze dezvoltarea omului complet. |

Adept al educaţiei negative, Rousseau consideră că rolul educatorului este de a-l păzi şi apăra pe copil de influenţele externe venite din partea societăţii. El face o impresionantă pledoarie pentru întoarcerea la natură, la resursele funciare ale existenţei, nealterate de intervenţia oamenilor.

**Activitate**

Comentaţi următoarea axiomă avansată de Rousseau: „Totul este bun când iese din mâinile Creatorului; totul degenerează în mâinile omului".

Rousseau pare a fi tulburat de racilele societăţii (nu numaidecât de cele ale epocii sale, ci de ale existenţei sociale dintotdeauna), ajungând la o concluzie pesimistă: „omul civil se naşte, trăieşte şi moare în sclavie: la naştere e cusut în scutec; la moarte este ţintuit în coşciug; câtă vreme mai păstrează o înfăţişare omenească, este înlănţuit de instituţiile" inventate de oameni.

Filosoful exaltă virtuţile copilului şi ale copilăriei. Într-un limbaj sugestiv, dar şi saturat de paradoxuri, el avansează sfaturi şi dă verdicte: singura obişnuinţă pe care trebuie s-o inducem copilului e aceea de a nu dobândi nici una; cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenesc; cea dintâi educaţie trebuie să fie negativă: nu a transmite virtutea sau adevărul, ci a păzi inima de viciu şi spiritul de eroare; să urâm cărţile: ele nu ne învaţă decât să vorbim despre ceea ce nu ştim etc.

Cum a intuit şi I. Găvănescul, pedagogul francez se înscrie în direcţia romantică, sentimentalistă, atacând şi combătând poziţia raţionalistă, intelectualistă. El şi-a format o imagine uşor deformată asupra naturii umane şi a virtuţilor educative ale izolaţionismului şi ale ruperii de social. Dacă ar fi aplicată astăzi, metoda sa de formare a lui Emil ar genera mai mult sălbatici decât oameni. Cum remarcă Paroz, Rousseau „a crezut că omul posedă toate lucrurile în natura sa şi că această natură este în sine perfectă. Omul nu avea decât să redevină el însuşi pentru a se întoarce în Eden. Dar această idee despre om nu are nici o bază nici în istorie, nici în experienţa personală: ea este imaginară" (1883, p. 279).

Lucrarea fundamentală în care se structurează ideile sale pedagogice este intitulată *Emil sau despre educaţie*. Acest adevărat tratat de pedagogie, scris într-o manieră eseistică, inconfundabilă, cuprinde o prefaţă şi cinci „cărţi" sau capitole. Sunt prefigurate aici, într-o modalitate ascendentă, laturile educaţiei descrise în conformitate cu treptele de vârstă ale copilului: până la 2 ani, accentul este pus pe îngrijirea şi educaţia fizică, între 2 şi 12 ani are loc educaţia simţurilor prin contactul direct cu natura, de la 12 la 15 ani primează educaţia intelectuală, iar de la 15 ani până la vârsta majoră accentul este pus pe educaţia morală.

Rousseau consideră că scopul educaţiei constă în formarea unui om sănătos, armonios dezvoltat din punct de vedere fizic, pe deplin racordat la existenţa proximă, lipsit de artificialitate, un om al unui raport echilibrat între raţional şi sufletesc. Pentru aceasta, este nevoie să-l scoatem pe Emil din societatea vicioasă şi să-l trimitem într-un mediu natural, la ţară. Dacă Aristotel vedea în educaţie o cioplire, o fasonare a materiei date, iar Comenius asemăna educaţia cu arta grădinăritului, Rousseau o concepe ca fiind o acţiune de simplă asistare a celui educat, acesta având o libertate absolută de mişcare. Formarea copilului presupune atât organizarea unei apărări sistematice a copilului contra influenţelor negative ce survin din exterior, cât şi stabilirea unor condiţii imediate de creştere, care să stimuleze înclinaţiile şi tendinţele lui naturale. Educaţia „negativă" se concentrează asupra acţiunii de excludere a tot ce poate stânjeni dezvoltarea naturală a copilului. „Epoca copilăriei - comentează G.G. Antonescu - nu trebuie considerată ca o simplă fază de pregătire, de tranziţie, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat ca mijloc, ci ca scop. Nu e permis să denaturăm viaţa lui actuală în vederea vreunei eventuale fericiri viitoare; nu

e admisibil să vedem în copil numai pe viitorul adult, ci în primul rând pe copil ca atare" (1939, p. 226).

---

**Temă de reflecţie**

Cunoaşteţi câteva concretizări ale principiului „educaţiei negative" în secolul XX?

---

Trebuie remarcat faptul că, în ciuda individualismului specific pedagogiei sale, fundamentele sociale ale acesteia nu pot fi neglijate sau subestimate. Ideile expuse în *Contractul social* sunt traduse şi experimentate la nivel individual în tratatul său asupra educaţiei. Nu este bine să izolăm pedagogia lui Rousseau de „metasociologia" (Hubert, 1949, p. 267) care a predeterminat-o. Mult mai mult decât contemporanii săi, Rousseau a înţeles că viaţa morală depinde într-o mare măsură de mediul în care se formează individul. „Reconstrucţia omului social, acesta este scopul educaţiei, dar această reconstrucţie se va face după legile ordinii şi ale raţiunii ce vin de la Dumnezeu, de la natură. Dar nu de la o natură dată, ca cea a sălbaticului, ci de la adevărata natură, ce răspunde vocaţiei umane pe care Dumnezeu a constituit-o. Dumnezeu, natură, societate, raţiunea însăşi, toţi aceşti termeni se îmbină, iar dacă se va pierde vreunul din ei, pedagogia lui Rousseau îşi pierde rostul" (Chateau, 1956, p. 188).

---

**Temă obligatorie**

Realizaţi o comparaţie între principiul conformităţii cu natura exprimat de Comenius şi acelaşi principiu enunţat de Rousseau. Care sunt asemănările şi deosebirile?

---

Educaţia din primii doi ani de viaţă va fi centrată pe îngrijirea fizică a copilului, printr-o bună alăptare, băi reci, îmbrăcăminte uşoară, jucării naturale. Alăptarea trebuie făcută nu de doică, ci de mamă, iar mâinile şi picioarele nu se vor înfăşa, ci vor fi lăsate libere.

Educaţia între 2 şi 12 ani se centrează pe dezvoltarea fizică şi contribuie la însuşirea primelor repere morale, dar accentul se pune pe educarea simţurilor. Marea carte a naturii constituie sursa inepuizabilă de captare a primelor impresii şi a cunoştinţelor. Sub conducerea unui preceptor (Rousseau este adeptul învăţământului individual), Emil este introdus în tainele naturii pe o cale predominant intuitivă, este învăţat să socotească, să cunoască limba, să diferenţieze între anumite forme. Autorul ne invită să valorizăm virtuţile copilăriei şi să studiem îndeaproape această etapă. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o fiinţă cu particularităţi specifice. „Copilăria – scrie Rousseau – are feluri de a vedea, gândi şi simţi care îi sunt proprii; nimic nu e mai nesăbuit decât să vrem să le înlocuim cu ale noastre" (*Emil sau despre educaţie*, p. 67). Educaţia se va baza pe presupoziţia purităţii şi inocenţei infantile. Cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenesc. Antrenarea facultăţilor intelectuale este lăsată pentru mai târziu, acest aspect constituind un punct vulnerabil al gândirii sale despre educaţie.

Educaţia cuprinsă între 12 şi 15 ani este centrată pe formarea intelectuală, pe instrucţia propriu-zisă. Împins de o curiozitate interioară, Emil este predispus să înveţe carte. Nu sunt indicate anumite manuale. Singura carte recomandată este *Robinson Crusoe*, deoarece aceasta face apologia unui trai în natură şi a autonomiei individului, capabil să se descurce singur în viaţă. Nu trebuie predată nici gramatica, nici istoria. Se vor oferi cunoştinţe de astronomie, fizică, geografie, chimie, se vor organiza călătorii şi se vor face vizite în

ateliere, în prăvălii, lucrându-se la modul propriu. De altfel, Emil trebuie pregătit în perspectiva unei meserii, aceasta fiind una destul de domestică, precum tâmplăria. El va învăţa numai în conformitate cu ceea ce vede, aude şi pipăie, ţinând cont de interesul imediat. Preceptorul are obligaţia de a trezi în elev nevoia unei activităţi înainte de a o impune (de pildă, de a aştepta ivirea interesului pentru citit, şi nu de a-l forţa să citească). „Gândeşte-te bine, sfătuieşte Rousseau, că rareori trebuie tu să-i propui ce anume trebuie el să înveţe; el trebuie să fie acela care să dorească, să cerceteze, să găsească acest lucru, iar tu trebuie să-l faci să înţeleagă lucrurile, să-i deştepţi cu dibăcie această dorinţă şi să-i pui la îndemână mijloacele de a o satisface" (*ibidem*, p. 160). Pentru a determina tânărul să judece corect, e de preferat să-i formăm propria judecată, în loc să i-o impunem pe a noastră. Ne putem întreba, desigur, dacă nu cumva educaţia intelectuală ar trebui să înceapă mai devreme. Răspunsul este, categoric, afirmativ. Aşa cum ne demonstrează studiile de psihologie genetică, dar şi realitatea dezvoltării copilului, stimularea şi dezvoltarea aptitudinilor intelective începând cu vârsta de 6-7 ani sunt necesare şi recomandabile.

Educaţia efectuată între 15 şi 20 de ani va avea o dominantă morală. O dată cu manifestarea pasiunilor, omul începe o viaţă nouă. Preceptorul îl va îndruma pe Emil spre realizarea unor fapte bune şi spre înfrânarea pasiunilor. I se vor inocula sentimentele de milă, generozitate, prietenie, dreptate şi dragoste. Tot în această perioadă se va face şi educaţia religioasă. În legătură cu ultimul aspect, Rousseau este propovăduitorul unei religii naturale, fără dogme şi ritualuri. Nu dimensiunile ideatice au importanţă în această religie, ci consecinţele ei practice, îndeosebi cele de ordin moral. Printr-un limbaj ales şi o demonstraţie atrăgătoare, Rousseau face o pledoarie pentru existenţa lui Dumnezeu. Subcapitolul „Profesiunea de credinţă a vicarului din Savoia" din *Emil sau despre educaţie* reprezintă un elocvent catehism al religiei naturale, expresia unui deism sincer şi profund. Totul este unu – declară Rousseau prin cuvintele preotului – şi dovedeşte o inteligenţă unică, întrucât nu există nimic care să nu fie ordonat în acelaşi sistem şi să nu se îndrepte spre acelaşi scop. Această fiinţă înzestrată cu voinţă şi putere, fiinţă activă prin ea însăşi, forţă motrice a universului şi ordine prin esenţă, este numită Dumnezeu. De el se leagă ideile de inteligenţă, putere, voinţă şi cea de bunătate, care urmează în mod necesar din celelalte. Îl văd pe Dumnezeu în operele sale – continuă Rousseau –, îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l cunosc în el însuşi, îndată ce vreau să caut unde este, ce este, din ce substanţă e făcut, el îmi scapă mie ca om şi mintea mea tulburată nu mai vede nimic. Esenţa lui Dumnezeu infinit există, şi acest lucru e de ajuns; cu cât o înţeleg mai puţin, cu atât o ador mai mult. Personalizând, Rousseau îşi continuă pledoaria: „Fiinţă a fiinţelor, exist pentru că Tu exişti; meditând asupra-Ţi necontenit, mă înalţ spre izvorul existenţei mele. Cea mai vrednică întrebuinţare a raţiunii mele este să dispară înaintea Ta; fericirea spiritului meu, farmecul slăbiciunilor mele este să mă simt un nimic în faţa mărimii Tale". Religia naturii este singura admisă de pedagogul francez ca meritând a fi predată copilului, pentru că acest copil este prin excelenţă al naturii. Dacă Emil vrea să meargă dincolo de ea, aceasta este alegerea lui şi este liber s-o facă atunci când crede de cuviinţă. Inculcarea sentimentului religios are loc la o vârstă destul de târzie. Gândirea copilului sub această vârstă, nefiind încă formată, cade destul de uşor în idolatrie. Or, consideră Rousseau, idolatria este un semn al falsei credinţe, al imaginaţiei sensibile, al superstiţiei. O dată căzut în idolatrie, spiritul copilului nu mai poate fi liber. Aceasta ar contrazice şi ar periclita libertatea lui, care trebuie păstrată cu (aproape) orice preţ. Trebuie să se aştepte, în interesul chiar al religiei, până când raţiunea este matură şi capabilă să înţeleagă ideea de divinitate. Ne este greu să acceptăm aceste precepte. Ca şi în cazul educaţiei intelectuale (care s-ar limita la perioada cuprinsă

între 13 şi 15 ani) sau al ideii de a limita citirea şi lectura la o singură carte, recomandarea ca formarea tânărului pentru religie să se realizeze după 18 ani pare să sufere de aceeaşi naivitate şi inocenţă. Oare nu orice educaţie trebuie să aibă nişte precedente, o bază pe care se clădesc mentalităţi şi comportamente? Nu există la copil curiozitatea de a-şi pune întrebări cu privire la cauza universului şi a omenirii? Pot fi anulate sau amânate unele întrebări metafizice pe care, în forme diverse, copiii şi tinerii şi le pun la diferite vârste?

**Activitate**

Ce părere aveţi despre etapizarea educaţiei prezentată mai sus? Comparaţi-o cu alte periodizări emise în secolul XX (Piaget, Dubesse etc.).

În ultimul capitol al monumentalei sale opere, Rousseau se ocupă de educaţia femeii, a Sofiei, predestinată să devină soţia lui Emil. Aceasta primeşte o educaţie limitată, în vederea formării ca bună soţie, şi are menirea de a se îngriji de gospodărie, de soţ şi de creşterea copiilor. În acest sens, ea trebuie să devină virtuoasă, blândă şi înţelegătoare. Femeia este făcută anume ca să placă bărbatului, iar violenţa ei constă în farmecul pe care-l poartă, căci „cel mai puternic e stăpân în aparenţă şi depinde în realitate de cel mai slab" (*ibidem*, p. 347).

Nu trebuie neglijate unele inadvertenţe în gândirea pedagogică a lui Rousseau. Exaltarea virtuţilor copilăriei este benefică, mai ales într-un secol şi mediu cultural în care predispoziţiile infantile sunt ostracizate. Dar a face din acestea singurul mobil al devenirii, singura soluţie acţională este excesiv, dacă predispoziţiile naturale nu sunt acordate şi cu intenţionalităţi ce vin din exterior, de la indivizi sau societate. Devenirea pozitivă, actualizarea unor potenţe pozitive nu sunt înscrise dinainte în firea umană. Trebuie să apară un conducător, un formator exterior care să arate calea congruentă cu datele copilului. Dacă putem vorbi de un anumit ineism al structurilor de „competenţe" umane, această premisă nu mai este valabilă în schimb în ceea ce priveşte varietatea intenţionalităţii, finalităţii ce activează sau „performează" anumite virtuţi presupuse. În fine, cum observă şi François Guex, Rousseau a inventat puţin, aproape deloc, în domeniul didacticii (1913, p. 239). El extrage totul dintr-o experienţă personală sau imaginară, ignorând ceea ce au propus sau demonstrat alţii. Practicianul Rousseau se pare că nici nu există; aproape totul înseamnă teorie şi filosofie (ceea ce, desigur, este ceva!). Plecând din acest punct, peste secole, alţi gânditori au transpus în fapte sugestii, ipoteze, gânduri.

**Temă obligatorie**

Comentaţi următorul citat:

„Toată înţelepciunea noastră constă în prejudecăţi servile; toate deprinderile noastre nu sunt decât supunere, silă şi constrângere. Omul civil se naşte, trăieşte şi moare în sclavie: la naştere e cusut în scutec; la moarte este ţintuit în coşciug; câtă vreme mai păstrează înfăţişarea omenească este înlănţuit de instituţiile noastre" (*Emil sau despre educaţie*, 1973, p. 15).

## 5.3. Rezumat

Rousseau descoperă şi valorizează la maximum virtuţile copilăriei, deschizând o nouă perspectivă în istoria pedagogiei şi anticipând teze ale curentului „educaţiei noi" din secolul XX. Adept al principiului educaţiei „negative", consideră că educaţia nu trebuie să transmită virtutea sau adevărul, ci să păzească inima de viciu şi spiritul de eroare. Educatorul devine un consilier şi un asistent al copilului care trebuie lăsat să se dezvolte singur, potrivit apetenţelor şi înclinaţiilor originare. Minimalizând rolul cunoaşterii intelectuale, pedagogul francez accentuează rolul intuiţiei şi al contactului nemijlocit cu lucruri şi fapte. El propune o periodizare a educaţiei pe baza unor criterii fiziologice şi psihologice. Câteva idei ale marelui pedagog rămân valabile:

- necesitatea ca pedagogia să fie fundamentată pe datele şi observaţiile psihologiei experimentale;
- existenţa unor etape distincte ale dezvoltării naturale a copilului;
- accentuarea importanţei educaţiei prin intuirea lucrurilor, comparativ cu cea bazată pe cuvinte;
- rolul metodelor intuitive şi active în accederea la cunoaşterea veritabilă;
- valoarea ridicată a interesului psihic al copilului în învăţare;
- dependenţa reformelor sociale de o prealabilă revoluţie în educaţia individului.

## 5.4. Texte reprezentative

J.-J. Rousseau, 1973, *Emil sau despre educaţie*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Totul este bun când iese din mâinile Creatorului; totul degenerează în mâinile omului. El sileşte un pământ să hrănească produsele altuia; un pom să poarte fructele altuia. Amestecă şi confundă climele, elementele, anotimpurile. Îşi mutilează câinele, calul, sclavul. Răstoarnă totul, desfigurează totul: îi plac diformităţile, monştrii. Nu vrea nimic aşa cum l-a făcut natura, nici chiar pe om; vrea să-l dreseze şi pe el, ca pe un cal de manej; vrea să-l potrivească după placul lui, ca pe un pom din grădina sa" (p. 7).

„Ne naştem cu sensibilitate şi chiar de la naştere suntem influenţaţi în diferite chipuri de obiectele care ne înconjoară. Din moment ce avem, aşa-zis, conştiinţa senzaţiilor noastre, suntem înclinaţi să căutăm sau să înlăturăm obiectele care le produc, mai întâi după cum senzaţiile ne sunt plăcute sau neplăcute, apoi după concordanţa sau neconcordanţa pe care o găsim între noi şi acele obiecte şi, în fine, după judecăţile raţiunii noastre asupra ideii de fericire sau de perfecţiune. Aceste dispoziţii se lărgesc şi se întăresc pe măsură ce devenim mai sensibili şi mai luminaţi; însă, sub presiunea obişnuinţelor, ele se alterează mai mult sau mai puţin prin opiniile noastre. Înainte de această alterare, ele sunt ceea ce eu numesc natură în noi" (p. 10).

„A trăi nu înseamnă a respira, ci a acţiona; înseamnă a întrebuinţa organele, simţurile, facultăţile noastre, toate părţile fiinţei noastre, care ne dau sentimentul propriei noastre existenţe. A trăit mai mult nu omul care numără mai mulţi ani, ci cel care a simţit mai mult viaţa" (p. 15).

„Oamenii nu sunt făcuţi deloc să stea îngrămădiţi în furnicare, ci să fie răspândiţi pe pământul pe care trebuie să-l cultive. Cu cât se adună mai mulţi la un loc, cu atât se corup mai mult. Infirmităţile corpului, ca şi viciile sufletului, sunt efectele de neînlăturat ale acestei mari îngrămădeli. Omul este, dintre toate animalele, cel care suportă cel mai puţin să trăiască în turmă. Oamenii îngrămădiţi ca nişte oi vor pieri cu toţii în scurtă vreme. Suflarea omului este ucigătoare pentru semenul său; aceasta este adevărat atât la propriu, cât şi la figurat" (p. 34).

„Singura obişnuinţă pe care trebuie s-o înlesnim copilului e aceea de a nu dobândi nici una; să nu fie purtat pe un braţ mai mult decât pe altul; să nu fie obişnuit să arate sau să se servească de o mână mai mult decât de alta, să nu se înveţe să dorească să mănânce, să doarmă şi să se mişte la aceleaşi ore sau să nu stea singur şi ziua, şi noaptea. Pregătiţi-l din timp pentru a fi stăpânul propriei sale libertăţi şi al deprinderii de a-şi întrebuinţa propriile forţe, lăsând corpului obişnuinţa naturală, punându-l în stare de a fi întotdeauna stăpân pe sine şi de a-şi îndeplini voinţa în orice, de îndată ce va avea-o" (p. 39).

„Se impune să fie obişnuit de timpuriu să nu comande nici oamenilor, căci nu e stăpânul lor, nici lucrurilor, căci ele nu înţeleg deloc. Astfel, când un copil doreşte un lucru pe care îl vede şi pe care vrei să i-l dai, e mai bine să duci copilul la obiect decât obiectul la copil; din această practică va scoate o concluzie potrivită vârstei lui, pe care nu i-o poţi sugera prin alt mijloc" (p. 43).

„Sensul acestor reguli este să dăm copiilor mai multă libertate adevărată şi mai puţină deprindere de a comanda, de a-i lăsa să facă mai mult prin ei înşişi şi să ceară mai puţin de la alţii. Astfel, deprinzându-se de timpuriu să-şi limiteze dorinţele la puterile lor, vor simţi puţin lipsa a ceea ce nu e dat în puterea lor" (p. 45).

„Oameni, fiţi umani, iată prima voastră datorie! Fiţi umani pentru toate stările, pentru toate vârstele, pentru tot ceea ce nu este străin de om. Ce înţelepciune există pentru voi în afară de omenie? Iubiţi copilăria, ocrotiţi-i jocurile, plăcerile, drăgălăşeniile ei! Care din voi n-a regretat câteodată această vârstă când avea întotdeauna râsul pe buze şi sufletul totdeauna liniştit? De ce vreţi să lipsiţi pe aceşti mici nevinovaţi de plăcerea unui timp fugar, atât de scurt şi de un bun atât de preţios, pe care nu ştiu să-l folosească în rău? De ce vreţi să umpleţi de amărăciune şi durere aceşti dintâi ani, care se scurg atât de repede şi care nu se mai întorc vreodată, nici pentru ei, nici pentru voi?" (p. 54).

„Orice sentiment de durere este inseparabil legat de dorinţa de a te scăpa de el; orice idee de plăcere este inseparabilă de dorinţa de a te bucura de ea; orice dorinţă presupune o lipsă şi orice lipsă simţită este supărătoare; deci, mizeria noastră constă în nepotrivirea dintre dorinţele noastre şi puterea noastră de a le împlini. O fiinţă sensibilă, ale cărei facultăţi ar egala dorinţele, ar fi o fiinţă absolut fericită.

În ce constă, aşadar, înţelepciunea umană sau drumul adevăratei fericiri? Desigur, nu în reducerea dorinţelor; căci, dacă acestea ar fi în puterea noastră, o parte din facultăţi ne-ar rămâne inactive şi nu ne-am folosi de întreaga noastră fiinţă. Nu constă nici în extinderea facultăţilor noastre, căci, dacă dorinţele s-ar extinde şi ele în aceeaşi măsură, am deveni mai nenorociţi; ea constă însă în micşorarea dominaţiei dorinţelor asupra facultăţilor şi în egalizarea perfectă a voinţei şi puterii. Numai atunci, fiind în acţiune toate forţele, sufletul va rămâne totuşi liniştit şi omul va fi bine echilibrat" (pp. 55-56).

„Copilul nostru nu trebuie să obţină nimic fiindcă cere, ci fiindcă are trebuinţă; nici să nu facă nimic din supunere, ci numai din necesitate; astfel, cuvintele a asculta şi a porunci vor fi scoase din vocabularul lui, mai mult încă, şi cele de datorie şi obligaţie; dar să se dea loc de frunte cuvintelor forţă, necesitate, neputinţă, constrângere" (p. 65).

„Copiii să fie copii înainte de a fi oameni, iată ce vrea natura. Dacă vrem să răsturnăm această ordine, vom produce roade timpurii, care nu vor fi nici coapte, nici gustoase şi în curând se vor strica; vom avea tineri învăţaţi şi copii bătrâni. Copilăria are feluri de a vedea, gândi şi simţi care îi sunt proprii; nimic nu e mai nesăbuit decât să vrem să le înlocuim cu ale noastre; ţin mai mult să se ceară copilului să fie înalt de cinci picioare decât să i se ceară judecată la zece ani. În adevăr, la ce i-ar servi raţiunea la această vârstă? Ea este frâul forţei şi copilul n-are nevoie de acest frâu" (p. 67).

„Nu daţi elevului vostru nici un fel de lecţie verbală; el trebuie să înveţe numai prin experienţă; nu-i daţi nici un fel de pedeapsă, căci el nu ştie ce înseamnă a greşi; nu-l puneţi niciodată să vă ceară iertare, căci el nu vă poate ofensa. Lipsit de orice moralitate în acţiunile lui, el nu poate face nimic ce ar putea fi rău din punct de vedere moral şi să merite pedeapsă ori mustrare" (pp. 68-69).

„Să stabilim ca maximă incontestabilă că cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenesc; nu există un singur viciu despre care să nu poţi spune de unde şi cum a pătruns în el. Singura pasiune naturală a omului este iubirea de sine sau amorul propriu, luat într-un sens larg" (p. 69).

„Cea dintâi educaţie trebuie să fie, aşadar, pur negativă. Ea constă nu în a transmite virtutea sau adevărul, ci în a păzi inima de viciu şi spiritul de eroare. Dacă aţi putea să nu faceţi nimic şi să nu lăsaţi nici pe alţii să facă ceva; dacă aţi putea să conduceţi elevul vostru sănătos şi robust până la vârsta de doisprezece ani fără să ştie a deosebi mâna sa dreaptă de mâna stângă, atunci, de la primele lecţii pe care i le-aţi da, ochii înţelegerii lui s-ar deschide pentru raţiune. Fără prejudecăţi, fără deprinderi, nu va avea nimic în el care să poată contrazice rezultatul grijii voastre. Curând, el va deveni în mâinile voastre cel mai înţelept dintre oameni; şi începând prin a nu face nimic, veţi fi înfăptuit o minune a educaţiei" (p. 70).

„Aminteşte-ţi că, înainte de a îndrăzni să începi a forma un om, trebuie să te fi făcut tu însuţi om; trebuie să găseşti în tine exemplul pe care trebuie să-l dai. Câtă vreme copilul nu are încă putere de cunoaştere, ai timp să pregăteşti în aşa fel tot ce-i vine în apropiere, încât primele lui priviri să nu întâlnească decât lucruri pe care e potrivit să le vadă. Să te faci respectat de toată lumea, să începi prin a te face iubit, pentru ca fiecare să caute a-ţi fi pe plac. Nu vei fi stăpân peste copil dacă nu vei fi stăpân peste tot ce-l înconjoară şi această autoritate nu va fi niciodată satisfăcătoare dacă nu se va întemeia pe stima virtuţii" (p. 72).

„Respectaţi copilăria şi nu vă grăbiţi s-o judecaţi nici în bine, nici în rău. Lăsaţi excepţiile să se arate, să se dovedească, să se confirme mult timp înainte de a adopta pentru ele metode particulare. Lăsaţi natura să-şi exercite acţiunea multă vreme înainte de a vă apuca să acţionaţi în locul ei, de teamă să nu-i contrariaţi acţiunile. Veţi zice că timpul este preţios şi nu trebuie să-l pierdem. Nu vedeţi că e mai bine să nu faci nimic decât să-l pierzi folosindu-l rău şi că un copil rău instruit e mai departe de înţelepciune decât unul care n-a fost instruit deloc" (p. 85).

„Citirea este flagelul copilăriei şi aproape singura ocupaţie pe care ştim să le-o dăm. Abia la doisprezece ani va şti Emil ce este o carte. Se va zice că trebuie să ştie cel puţin a citi. Aşa este: să ştie citi atunci când citirea îi este folositoare; până atunci ea nu-i serveşte decât să-l plictisească. Dacă nu trebuie să ceri nimic copiilor prin supunere, urmează că ei nu pot să înveţe nici un lucru dacă nu-i pricep avantajul actual şi prezent, fie că e vorba de o plăcere, fie de o utilitate" (p. 96).

„Un mijloc mai sigur decât toate şi pe care îl uităm întotdeauna este dorinţa de a învăţa. Fă-l pe copil să aibă această dorinţă şi lăsaţi deoparte jocurile de litere şi cuburi; orice metodă va fi bună" (pp. 96-97).

„Tinere institutor, îţi recomand o artă grea: aceea de a conduce fără reguli şi de a face totul fără să faci nimic. Consimt că această artă nu e pentru epoca ta; ea nu este proprie a face să strălucească mai întâi talentele tale, nici să te faci preţuit de părinţi, dar e singura în stare să reuşească. Nu vei ajunge niciodată să formezi înţelepţi dacă nu vei face întâi haimanale" (p. 99).

„Elevul meu sau mai degrabă al naturii, deprins de timpuriu să se ajute singur pe cât este posibil, nu se obişnuieşte deloc să ceară necontenit sprijinul altora, nici să le arate marea lui învăţătură. În schimb, el judecă, prevede, raţionează despre tot ceea ce se raportează nemijlocit la el. Nu flecăreşte, el acţionează; nu ştie un cuvânt despre ceea ce se petrece în lume, dar ştie bine să facă ceea ce-i convine. Cum e neîncetat în mişcare, e silit să observe multe lucruri, să cunoască multe efecte; dobândeşte de timpuriu o mare experienţă; ia lecţii de la natură, nu de la oameni; învaţă cu atât mai bine, cu cât nu vede nicăieri intenţia de a-l instrui" (p. 99).

„Ia un drum opus cu elevul tău; lasă-l să creadă că el este stăpân şi fii tu de fapt întotdeauna stăpân. Nu e supunere mai perfectă decât aceea care păstrează aparenţa libertăţii" (p. 100).

„Fără îndoială că nu trebuie să facă decât ceea ce vrea, dar el nu trebuie să voiască decât ceea ce voieşti tu să facă; nu trebuie să facă un pas fără ca tu să-l fi prevăzut; nu trebuie să deschidă gura fără să ştii ce va spune" (p. 100).

„Cum tot ce intră în gândirea omului vine din simţuri, prima raţiune a omului este o raţiune senzitivă; ea este cea care serveşte de temei raţiunii intelectuale: primii noştri dascăli de filosofie sunt picioarele noastre, mâinile noastre, ochii noştri. A pune cărţi în locul a toate acestea nu înseamnă să învăţăm a raţiona, ci să învăţăm să ne servim de raţiunea altuia, înseamnă să ne învăţăm să credem mult şi să nu ştim niciodată nimic" (p. 105).

„Un copil e mai mic decât un om: n-are nici forţa, nici raţiunea lui; însă vede şi înţelege tot aşa de bine ca el sau aude tot aşa de bine ori aproape tot atât de bine ca el; are gustul tot aşa de sensibil, deşi îl are mai puţin delicat, şi distinge tot atât de bine mirosurile, deşi nu participă cu aceeaşi plăcere a simţurilor. Cele dintâi facultăţi care se dezvoltă şi se perfecţionează în noi sunt simţurile. Acestea sunt deci cele dintâi pe care trebuie să le cultivăm; sunt singurele pe care le uităm sau cele pe care le neglijăm cel mai mult" (p. 113).

„Ideile lui sunt limitate, dar lămurite; dacă nu ştie nimic pe dinafară, ştie multe prin experienţă. Dacă citeşte în cărţile noastre mai puţin bine decât alt copil, citeşte mai bine în cartea naturii; spiritul nu-l are în limbă, ci în cap; posedă mai puţină memorie decât judecată; nu ştie să vorbească decât o singură limbă, dar înţelege ce vorbeşte; dacă nu ştie să spună aşa de bine ca alţii, în schimb ştie să lucreze mai bine decât ei.

Nu ştie ce este rutina, uzul, obişnuinţa; ceea ce a făcut ieri n-are nici o influenţă asupra a ceea ce face azi. Nu urmează niciodată o formulă, nu se supune deloc autorităţii, nici exemplului şi nu acţionează, nici nu vorbeşte decât cum îi convine. În consecinţă, nu aşteptaţi de la el cuvântări dictate, nici maniere studiate, ci numai expresia fidelă a ideilor şi a conduitei care naşte din înclinările sale" (p. 141).

„De unde vine slăbiciunea omului? Din inegalitatea dintre forţa sa şi dorinţele sale. Pasiunile noastre ne fac slabi, pentru că ne-ar trebui mai multe forţe decât ne-a dat natura, pentru a le satisface. A-ţi micşora deci dorinţele este ca şi cum ţi-ai mări forţele; acel care poate mai mult decât doreşte are putere de prisos" (p. 145).

„Nu ştim niciodată să ne punem în locul copiilor; nu pătrundem în ideile lor, ci le atribuim lor pe ale noastre şi, urmărind întotdeauna propriile noastre raţionamente, legând adevărurile unele de altele, nu facem decât să le îngrămădim în cap lucruri lipsite de noimă şi greşite" (p. 151).

„Amintiţi-vă totdeauna că spiritul educaţiei mele nu este să învăţ pe copil lucruri multe, ci să nu las niciodată să pătrundă în creierul său decât idei juste şi clare. Puţin îmi pasă dacă nu ştie nimic, cu condiţia să nu se înşele, iar eu nu introduc adevăruri în cap decât pentru a-l feri de erorile pe care le-ar învăţa în locul lor. Raţiunea, judecata vin încet, prejudecăţile aleargă cu grămada, de acestea trebuie să-l apărăm" (p. 152).

„Mai întâi, gândeşte-te bine că rareori trebuie tu să-i propui ce anume trebuie el să înveţe; el trebuie să fie acela care să dorească să cerceteze, să găsească acest lucru, iar tu trebuie să-l faci să înţeleagă lucrurile, să-i deştepţi cu dibăcie această dorinţă şi să-i pui la îndemână mijloacele de a o satisface" (p. 160).

„Urăsc cărţile; ele nu te învaţă decât să vorbeşti despre ceea ce nu ştii" (p. 165).

„Pentru că avem nevoie absolută de cărţi, este una care, după părerea mea, ne oferă cel mai reuşit tratat de educaţie naturală. Aceasta va fi prima carte pe care o va citi Emil al meu; el va alcătui multă vreme întreaga lui bibliotecă şi va ocupa în ea pentru totdeauna un loc de cinste. Ea va constitui textul faţă de care toate convorbirile noastre despre ştiinţele naturii nu vor servi decât drept comentarii. Ea va servi în progresul nostru drept probă pentru dezvoltarea judecăţii şi, cât timp nu ne vom strica gustul, lectura sa ne va face plăcere. Care este această carte minunată? O fi Aristotel? O fi Pliniu? O fi Buffon? Nu! Este Robinson Crusoe" (pp. 165-166).

„Exemplele mele, bune poate pentru un subiect, vor fi rele pentru multe altele. Dacă le pătrunză spiritul, vei putea să le variezi după nevoie; alegerea ţine de studiul caracterului specific fiecăruia, şi acest studiu ţine de ocaziile pe care i le oferim de a se arăta" (p. 174).

„Luând în consideraţie toate acestea, aş ţine cel mai mult ca meseria pe gustul elevului meu să fie cea de tâmplar. E curată, e folositoare şi se poate exercita în casă; ţine de ajuns corpul în mişcare; cere muncitorului iscusinţă şi pregătire; apoi, în forma obiectelor determinată de utilitate, eleganţa şi gustul nu sunt excluse" (p. 183).

„Când Emil va învăţa meseria sa, doresc s-o învăţ împreună cu el; căci sunt convins că nu va învăţa niciodată bine decât ceea ce vom învăţa împreună. Ne vom începe deci amândoi ucenicia şi nu vom pretinde deloc să fim trataţi ca domni, ci ca adevăraţi ucenici care nu se distrează" (p. 183).

„Trebuie să lucreze ca un ţăran şi să cugete ca un filosof, ca să nu fie trândav ca un sălbatic. Marele secret al educaţiei este de a face ca exerciţiile corpului şi cele ale spiritului să servească întotdeauna de odihnă unele altora" (p. 185).

„Deoarece cu cât ştiu mai mult, oamenii se înşală mai mult, singurul mijloc de a evita eroarea este ignoranţa. Nu judeca şi nu te vei înşela niciodată. Aceasta este lecţia naturii, ca şi cea a raţiunii. Afară de un mic număr de raporturi imediate şi foarte sensibile pe care le au lucrurile cu noi, tot restul ne este cu totul indiferent" (p. 188).

„Are un spirit universal, nu ca urmare a cunoştinţelor, ci a facultăţii de a le dobândi; un spirit deschis, inteligent, gata la orice şi, cum zice Montaigne: dacă nu instruit, cel puţin în stare să se instruiască. Mi-este de ajuns dacă ştie să descopere pe «la ce foloseşte» cu privire la orice lucru pe care-l face şi pe acel «pentru ce» referitor la tot ceea ce crede. Căci, încă o dată: scopul meu nu este să-i dau ştiinţa, ci să-l învăţ s-o dobândească la nevoie, să-l fac s-o preţuiască exact cât merită şi să-l fac să iubească adevărul mai mult decât orice. Cu această metodă mergi încet, dar nu faci niciodată un pas inutil şi nu eşti silit deloc să te întorci înapoi" (pp. 190-191).

„Pasiunile sunt principalele instrumente ale conservării noastre; este deci deopotrivă de ridicol şi zadarnic să încerci a le distruge; ar însemna să controlezi natura, ar însemna să deformezi opera lui Dumnezeu" (p. 194).

„Pasiunile noastre naturale sunt foarte mărginite; ele sunt instrumentele libertăţii noastre, ele tind să ne conserve. Toate pasiunile care ne robesc şi care ne distrug vin din altă parte; nu ni le dă natura, ci noi ni le însuşim în dauna ei" (p. 195).

„Studiul potrivit omului este cunoaşterea raporturilor sale. Atâta timp cât nu cunoaşte decât fiinţa sa fizică, trebuie să se studieze în raporturile sale cu lucrurile: aceasta este îndeletnicirea copilăriei sale; când începe să-şi dea seama de fiinţa sa morală, el trebuie să se studieze în raporturile sale cu oamenii; aceasta este îndeletnicirea întregii sale vieţi, care trebuie să înceapă în momentul la care am ajuns acum" (p. 197).

„Preferinţa pe care o acordăm altora vrem s-o obţinem şi noi; iubirea trebuie să fie reciprocă. Pentru a fi iubit, trebuie să te faci demn de iubit; pentru a fi preferat, trebuie să te faci mai demn de iubit decât alţii, mai demn de iubit decât oricine altul, cel puţin faţă de omul iubit. De aici, cele dintâi priviri asupra semenilor; de aici, cele dintâi comparaţii cu ei, de aici emulaţia, rivalităţile, gelozia" (p. 197).

„Judecăm fericirea prea mult după aparenţe; o presupunem unde este mai puţin, o căutăm unde nu poate să fie; veselia nu este decât un semn foarte dubios al fericirii. Un om vesel nu este adeseori decât un nenorocit care înşală pe ceilalţi şi se ameţeşte pe sine însuşi" (p. 213).

„Talentul de a instrui constă în a face pe discipol să-i placă învăţătura. Or, ca să-i placă, nu trebuie ca spiritul lui să rămână atât de pasiv la tot ce-i spui, încât să n-aibă absolut nimic de făcut pentru a te înţelege. Trebuie ca amorul propriu al dascălului să lase ceva şi pentru cel al elevului: trebuie ca acesta să-şi poată zice: pricep, pătrund, sunt activ, mă instruiesc" (p. 233).

„Trebuie întotdeauna să te faci înţeles, dar nu trebuie să spui totdeauna tot: cel care spune tot spune puţine lucruri, căci la urmă nu mai e ascultat" (p. 233).

„Ţineţi tinerilor toate lecţiile mai curând prin intermediul unor acţiuni decât prin cuvântări; să nu înveţe din cărţi nimic din ceea ce îi poate învăţa experienţa" (p. 237).

„...Voind să-l formezi pe omul naturii, nu e vorba pentru aceasta să faci din el un sălbatic şi să-l arunci în fundul pădurilor, ci numai ca, prins de vârtejul social, să nu se lase târât nici de pasiuni, nici de opinia oamenilor; să vadă cu ochii săi, să simtă cu inima sa, să nu-l guverneze nici o autoritate, afară de propria sa raţiune" (p. 240).

„Cred deci că lumea e guvernată de o voinţă puternică şi înţeleaptă; o văd sau mai curând o simt, şi acest lucru mă interesează să ştiu" (p. 262).

„Aminteşte-ţi necontenit că eu nu transmit altora sentimentul meu, ci îl expun. Că materia este eternă sau creată, că poate exista un principiu pasiv sau nici unul, cert este totdeauna că totul e unul şi dezvăluie o inteligenţă unică, căci nu văd nimic care să nu fie ordonat în acelaşi sistem şi care să nu contribuie la acelaşi scop, anume la conservarea întregului în ordinea stabilită. Această Fiinţă care voieşte şi poate, această Fiinţă activă prin ea însăşi, în sfârşit, această Fiinţă, oricare ar fi ea, care mişcă universul şi rânduieşte toate lucrurile, o numesc Dumnezeu. Unesc cu acest nume ideile de inteligenţă, de putere, de voinţă, pe care le-am adunat, şi pe cea de bunătate, care le urmează în mod necesar; însă nu cunosc mai bine Fiinţa căreia i-am dat acest nume; ea scapă deopotrivă simţurilor şi gândirii mele; cu cât mă gândesc mai mult la ea, cu atât mă rătăcesc mai mult; ştiu foarte sigur că există şi că există prin sine însăşi; ştiu că existenţa mea este subordonată existenţei sale şi că toate lucrurile care-mi sunt cunoscute sunt absolut în aceeaşi situaţie. Văd pe Dumnezeu pretutindeni în operele sale; îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l privesc în el însuşi, îndată ce vreau să caut unde e, ce e, din ce substanţă e, îmi scapă şi spiritul meu tulburat nu mai vede nimic" (pp. 262-263).

„Nu raţiona niciodată în mod sec cu tineretul. Dă-i raţiunii un veşmânt concret dacă vrei să-l faci s-o simtă. Fă să treacă prin inimă limbajul minţii, spre a se face înţeles. Repet, argumentele reci pot determina opiniile noastre, nu acţiunile noastre; ele ne fac să credem şi nu să acţionăm; demonstrezi ceea ce trebuie să gândeşti, nu ceea ce trebuie să faci. Dacă acest lucru este adevărat pentru toţi oamenii, cu atât mai mult este el adevărat pentru cei tineri, care sunt încă închişi în simţurile lor şi care nu gândesc decât atât cât îşi imaginează" (p. 311).

„Acest principiu stabilit, urmează că femeia este făcută anume ca să placă bărbatului; dacă bărbatul trebuie să-i placă la rândul său este o necesitate mai puţin directă: meritul îi stă în putere; place numai prin aceea că este puternic. Consimt că aceasta nu e legea amorului, ci cea a naturii, anterioară chiar amorului însuşi. Dacă femeia este făcută ca să atragă şi să fie subjugată, ea trebuie să se facă plăcută bărbatului în loc să-l provoace; violenţa ei constă în farmecul ei. Prin farmec îl constrânge ea să-şi descopere puterea şi s-o folosească. Arta cea mai sigură de a însufleţi această forţă este de a o face necesară prin rezistenţă" (p. 345).

„...Cel mai puternic e stăpân în aparenţă şi depinde în realitate de cel mai slab; aceasta se întâmplă nu dintr-o frivolă întrebuinţare a curtoaziei, nici din orgolioasa generozitate a protectorului, ci printr-o lege invariabilă a naturii, care, dând femeii mai multă uşurinţă să stimuleze dorinţele decât bărbatului să le satisfacă, îl face pe acesta dependent şi-l sileşte, la rândul lui, să caute să-i placă pentru ca ea să consimtă să-l lase să fie cel mai tare" (p. 347).

„În ceea ce priveşte consecinţele sexului, nu există nici o egalitate între sexe. Bărbatul e bărbat numai în anumite momente, femela e femelă toată viaţa ei sau cel puţin tot timpul tinereţii; totul o cheamă la îndatoririle sexului ei şi are nevoie de o constituţie potrivită pentru a-şi îndeplini bine funcţiunile. Cât e însărcinată, trebuie să fie cruţată; cât e lehuză, trebuie să se odihnească; îi trebuie o viaţă liniştită şi sedentară ca să-şi alăpteze copiii; ca să-i crească, îi trebuie răbdare şi blândeţe, un zel şi o afecţiune pe care nimic n-o învinge; ea serveşte de legătură între copii şi tată, ea singură îl face să-i iubească şi-i dă încrederea să-i numească ai lui. Câtă duioşie şi câtă grijă nu trebuie pentru a menţine în unire toată familia! Şi, în fine, toate acestea nu trebuie să fie virtuţi, ci înclinări plăcute, fără de care specia umană s-ar fi stins de mult" (p. 348).

„...Întreaga educaţie a femeilor trebuie să se refere la bărbaţi. A le place, a le fi folositoare, a se face iubite şi onorate de ei, a-i creşte când sunt mici, a-i îngriji când sunt mari, a-i sfătui, a-i

mângâia, a le face viaţa plăcută şi dulce: iată datoriile femeilor din toate timpurile şi iată ceea ce trebuie să înveţe ele încă din copilăria lor" (p. 352).

„Abuzul de cărţi omoară ştiinţa. Crezând că ştii cele ce ai citit, te crezi scutit să le mai înveţi. Lectura prea multă nu serveşte decât la apariţia unor ignoranţi prezumţioşi" (p. 436).

## 6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

**Repere biografice.** S-a născut la Zürich, într-o familie care provenea din Italia. Tatăl său a fost medic, dar s-a stins din viaţă când Pestalozzi avea cinci ani. Este crescut cu devoţiune în familie de mama sa şi de menajeră. De aici, poate, şi pledoaria sa de mai târziu pentru educaţia în familie. După terminarea studiilor elementare, urmează cursurile de la Collegium Carolinum din Zürich cu gândul de a deveni pastor. Devine membru al Societăţii Helvetice, o organizaţie revoluţionară din acele timpuri care propovăduia ideile reformatoare ale burgheziei în ascensiune. Ca urmare a ordinelor date de autorităţi, această societate este desfiinţată, iar membrii ei sunt ostracizaţi. Pestalozzi îşi va întrerupe studiile şi va încerca să se pună în slujba „servirii poporului". Sub influenţa fiziocraţilor (care credeau că singura cale de sporire a avuţiei este munca în agricultură), dar fără o experienţă practică în domeniu, pedagogul nostru se ambiţionează să înfiinţeze o fermă model la Neuhof (1770), pentru a-i învăţa pe ţărani agricultura modernă. Încercarea sa eşuează, din cauza complicaţiilor financiare.

Spiritul său întreprinzător şi idealurile umaniste îl împing spre alte încercări: în 1774 înfiinţează un fel de aşezământ socioeducativ, unde a adunat un grup de copii nevoiaşi ce erau educaţi prin muncă şi activităţi intelectuale de bază (citit, scris, socotit). Ceea ce este interesant rezidă în aceea că leagă activitatea productivă de cea educativă. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, Pestalozzi realizează o solidaritate programatică dintre cele două trasee formative. Cum „autofinanţarea" nu constituia un principiu viabil pentru funcţionarea acestui stabiliment educativ, el va fi desfiinţat în 1780. Între timp, Pestalozzi se va preocupa de activităţile educative şi va reflecta mai adânc la aceste probleme. În 1780, publică prima sa lucrare pedagogică *Ora de seară a unui sihastru*. După un an, va fi publicată altă lucrare de importanţă capitală, *Leonard şi Gertruda*, un adevărat roman paideutic care-l va impune pe autor în conştiinţele luminate ale vremii.

După revoluţia burgheză din Elveţia, ca urmare a creşterii numărului de copii orfani, i se încredinţează organizarea şi conducerea unui important orfelinat la Stanz. Câţiva ani mai târziu, este invitat de ministrul Educaţiei să coordoneze o şcoală elementară la Burdorf (cantonul Berna), unde va înfiinţa şi un seminar de formare a educatorilor – întreprindere cunoscută şi apreciată de Herbart, care a vizitat această şcoală. În 1801, Pestalozzi scrie şi dă tiparului lucrarea *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*. După unele sincope de funcţionare, institutul său de educare şi formare este transferat în 1805 la Yverdon, unde va funcţiona circa 20 de ani. Alături de şcoala elementară şi cea medie, el va mai înfiinţa şi o şcoală pentru fete, iar seminarul de pregătire a învăţătorilor se va dezvolta foarte mult. În 1826, publică ultima sa lucrare, *Cântecul lebedei*, o incitantă retrospectivă valorizatoare a faptelor şi ideilor sale pedagogice. Alte lucrări: *Cercetările mele în legătură cu mersul naturii în dezvoltarea neamului omenesc*, *Manual pentru a învăţa silabisirea şi citirea*, *Cartea mamelor sau îndrumător pentru mame, cum să-şi înveţe copiii să observe şi să vorbească*, *Despre instrucţia populară şi industrie*.

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Sistemul său de gândire pedagogică se întemeiază pe observaţie, reflecţie pedagogică şi experimentare practică, nemijlocită a ipotezelor sale. Ocupându-se de organizarea învăţământului elementar, el a promovat îmbinarea armonioasă dintre munca productivă şi instrucţia propriu-zisă. A militat pentru o metodologie nouă de predare, bazată pe legile dezvoltării intelectuale.

După Pestalozzi, omenirea parcurge trei vârste: 1) vârsta naturală, când sunt dominante relaţiile sincere, nevinovate; 2) vârsta socială, relaţiile dintre oameni fiind bazate pe constrângere; 3) vârsta morală, ce se întemeiază pe tăria morală şi autodeterminare.

În concepţia sa, trei forţe stau la temelia naturii umane: puterea intelectuală, cea morală şi cea fizică. Puterea intelectuală îl determină pe om să afle adevărul şi să posede ştiinţa; puterea morală îl determină să fie demn; puterea fizică îi dă posibilitatea să muncească şi să acţioneze. Pestalozzi se poziţionează pe aliniamentele filosofice neoumaniste, admiţând ca forţe de unire a elementelor umanităţii sentimentul iubirii şi credinţa în Dumnezeu. Forţele invocate există mai întâi doar ca potenţe, ce se vor actualiza numai prin educaţie. Ca şi Leibniz, el se încrede în supoziţia autodezvoltării forţelor în om, în capacitatea acestora de a ieşi din starea de inerţie, actualizându-se progresiv. Educaţia – în concepţia lui – înseamnă acţiunea de a dezvolta într-un mod organizat forţele intelectuale, morale şi fizice la om. Raţionalitatea şi caracterul premeditat sunt notele proprii ale actului educativ. Pestalozzi a fost un visător cu un acut simţ al realismului şi actualităţii. A luat act de viaţa nefericită şi frustrantă a indivizilor care erau ghidaţi de pasiuni incontrolabile (*cf.* Mayer, 1966, p. 289) şi a propus căi de ieşire din aceste stări.

Dresajul omului prin cultura superficială şi metoda mecanică sunt înlocuite de Pestalozzi cu formarea armonioasă în concordanţă cu nevoile şi resursele umane. Perspectiva deschisă de el se înscrie în două planuri: unul teoretic, de sondare a sufletului omenesc pentru aflarea legilor de dezvoltare a acestuia, şi altul practic, de creare a aşezămintelor de învăţământ, de verificare a metodelor şi principiilor de educare. Pestalozzi este un deschizător de drumuri, lăsând moştenire numeroase idei fertile recuperate şi îmbogăţite de alţi mari pedagogi.

## 6.2. Concepţia pedagogică

Educaţia veritabilă se va face – în opinia lui – pornind de la natura umană, subordonând înclinaţiile originare menirii sociale a omului. Există la nivelul fiinţei, în zonele adânci ale acesteia, veritabile impulsuri de afirmare a forţelor, de trecere a acestora din starea latentă în cea activă, care face ca ochiul să vrea să vadă, urechea să audă, piciorul să meargă, mâna să apuce, inima să creadă şi să iubească, spiritul să gândească. Pentru ca persoana să fie echilibrată şi armonioasă, e nevoie de o educaţie conformă naturii, integrală, care să se adreseze atât intelectului, cât şi spiritului, inimii. Pestalozzi militează pentru o educaţie generalizată pentru toţi copiii, indiferent de starea socială din care proveneau. El încearcă să descopere şi să propage principii, metode şi reguli simple, accesibile tuturor mamelor şi oricărui învăţător. Scopul pedagogic al marelui gânditor a fost de a simplifica şi a determina cele mai uşoare şi eficiente căi de educaţie, de a „mecaniza" instrucţia – cum se exprimă Compayré (1889, p. 361). El ne pune la dispoziţie o „maşină" pedagogică funcţionând eficient chiar şi în mâna celui mai slab învăţător. Privite mai îndeaproape,

regulile sale sunt efectul unei îndelungate tatonări, al unei experienţe nedefinitivate, dar, totodată, metodele sale nu sunt date o dată pentru totdeauna. Meritul lui constă în aceea că ne invită să reflectăm şi să creăm scheme acţionale noi.

Pestalozzi gândeşte dezvoltarea omului în perspectiva unei evoluţii concentrice, prin raportarea acestuia la mediul proxim din ce în ce mai larg: familie, popor, stat, umanitate. El acordă un mare credit educaţiei în familie. Spre deosebire de Rousseau, vede în mediul familial temelia unei autentice formări morale viitoare: „O, casă părintească – proclamă pedagogul umanist –, tu eşti şcoala moralităţii şi a statului!". Înaintea învăţătorilor, fiecare mamă trebuie să-şi ia pe cont propriu sarcina de educatoare şi învăţătoare a copiilor săi. Având ca model mediul intim al casei părinteşti, Pestalozzi preconizează, înaintea lui Fröbel, organizarea pe lângă şcoală a unor clase speciale unde să se facă educaţia copiilor până la intrarea în şcoala propriu-zisă.

---

**Activitate**

În ce măsura pledoaria pentru educaţia în familie mai este de actualitate?

---

Legile naturii acţionează prea încet şi, ca atare, e nevoie de intervenţie, de un ajutor prealabil pentru formarea noastră în concordanţă cu datele naturii. În perspectiva acestei ipoteze, Pestalozzi avansează teoria învăţământului elementar, care vizează deschiderea spre împlinirea tuturor dispoziţiilor neinvestite şi pregătirea indivizilor pentru toate meseriile şi pentru toate ştiinţele. Teoria educaţiei elementare reprezintă marea contribuţie a lui Pestalozzi la dezvoltarea gândirii pedagogice universale. Aceasta vizează continuumul dintre familie şi şcoală, dintre viaţă şi teorie, dintre intuiţie şi reflecţie. Ea este valabilă pentru toţi copiii, indiferent de condiţiile lor materiale şi sociale. Conţinutul educativ va prelua şi va sistematiza experienţele apropiate ale mediului în care trăiesc sau vor fi inseraţi copiii. Atunci când recomandă reguli de educare, Pestalozzi preconizează, de fapt, o serie de principii didactice care sunt valabile şi astăzi: principiul intuiţiei (nu putem avea reprezentări precise fără prezenţa noastră în faţa lucrurilor, a faptelor), principiul educaţiei armonioase (dezvoltarea tuturor laturilor personalităţii se va face în acord cu legile naturii), principiul învăţării active (achiziţionarea datelor se va realiza prin efort propriu), principiul dezvoltării gradate (prin respectarea particularităţilor de vârstă şi a celor individuale).

Teoria educaţiei elementare vizează trei domenii importante ale formării: educaţia intelectuală, educaţia morală şi educaţia fizică. Trebuie spus că Pestalozzi este adeptul culturii formative, principiu conform căruia instrucţia este considerată un mijloc al educaţiei intelectuale, scopul fiind exercitarea şi dezvoltarea valenţelor sufleteşti.

Educaţia intelectuală se centrează pe formarea şi dezvoltarea facultăţilor psihice, şi nu pe transmiterea şi dobândirea de cunoştinţe. Cunoaşterea în profunzime a realităţii trebuie să urmeze câteva trasee interogative:

- câte lucruri are omul în faţă şi de câte feluri?
- cum arată acestea, care este forma şi conţinutul lor?
- ce denumire poartă şi cum pot fi verbalizate?

Prin punerea acestor întrebări se circumscriu cele trei mijloace ale educaţiei intelectuale: numărul, forma şi cuvântul. Educaţia elementară îl va forma pe elev să numere, să măsoare, să vorbească, pornind de la elementele simple (unitate, linie dreaptă, sunet). Plecând de la aceste elemente de bază se deduc obiectele de învăţământ specifice educaţiei elementare: numărului îi corespunde matematica, formei îi corespund desenul, geometria,

lucrul manual şi scrisul, iar cuvântului îi corespund limba maternă, cititul, geografia, istoria, ştiinţele naturale. Ca o sinteză a acestor elemente apare munca productivă, ce se bazează pe toate unităţile amintite mai sus. Învăţarea limbii materne se face prin trecerea treptată de la elementele simple (sunet, litere, silabe, cuvinte) către elemente complexe (propoziţii, fraze), prin stăpânirea lexicului. Cu acest prilej, sunt discutate principiile şi regulile gramaticale. Învăţarea scrisului este recomandată după ce elevul a fost obişnuit să deseneze şi să măsoare. Pedagogul combate teza învăţării aritmeticii prin exerciţii de memorie, cerând ca fiecare calcul să se bazeze pe intuiţie şi raţiune. Pestalozzi a adus o contribuţie deosebită în domeniul metodicilor şcolii elementare (în predarea scris-cititului propune metoda fonetică, în predarea matematicii impune cutia sau lada de material didactic specific, în predarea ştiinţelor naturale consideră necesară observarea plantelor şi animalelor studiate). Toate aceste elemente achizitive se vor sedimenta pe baza respectării anumitor principii metodice:

- să mărim treptat cercul intuiţiilor;
- să sădim în conştiinţa copiilor, în mod clar şi distinct, cunoştinţe pe care ei le pot asimila şi semnifica;
- să-i învăţăm un limbaj care să îmbrăţişeze toate reprezentările pe care natura şi arta le-au procurat sau urmează să le procure.

Educaţia morală se face pe o linie ascendentă, prin trecerea de la cercul familiei la mediul social apropiat şi prin luarea în considerare a valorilor întregii omeniri. Casa părintească va forma calităţi precum recunoştinţa şi încrederea, spiritul de datorie, de ascultare şi de dreptate. Şcoala întăreşte spiritul comunitar, extinzând şi contextualizând comportamentele formate în familie la întreaga omenire. Pestalozzi consideră omenirea o mare confrerie, o societate de fraţi şi surori unde discrepanţele şi neînţelegerile se cer a fi evitate sau eliminate.

În ceea ce priveşte educaţia fizică, Pestalozzi pune accentul pe dezvoltarea forţelor fizice ale copilului în aşa fel încât acesta să fie în stare să se dedice unei munci materiale eficiente. Gimnastica elementară începe cu exerciţii de mers, joc, cânt, ridicarea unor greutăţi. Accentul este pus pe elemente motrice simple, ce se regăsesc în tot felul de activităţi manuale complexe. Ele constituie temelii ale viitoarelor deprinderi practice actualizate în cele mai felurite activităţi materiale.

---

**Temă de reflecţie**

O serie de laturi ale educaţiei (educaţia estetică, religioasă, tehnologică etc.) au fost neglijate de Pestalozzi. Cum vă explicaţi acest lucru? Constituie aceasta o limită a concepţiei sale?

---

O deosebită grijă este arătată de Pestalozzi în ceea ce priveşte alegerea şi formarea educatorilor. Învăţătorul este un îndrumător al maselor, un apostol al neamului care va participa la dezvoltarea culturală a colectivităţii. Pedagogul preconizează ca dascălii rurali să fie recrutaţi din familiile de la sate şi să se întoarcă în mediile de provenienţă, cunoscând din interior nevoile acestora. Educatorul trebuie să posede calităţi precum: pregătire de specialitate şi didactică, iubire şi dăruire sinceră faţă de copii, calităţi de conducător şi organizator.

**Activitate**

Arătaţi ce idei dezvoltă următorul citat:

„Observă, educatorule, cum floarea strălucitoare se dezvoltă din boboci înăuntrul ţesuturilor! Observă cum se arată şi fructul în mijlocul frumoasei podoabe a acestei prime faze a vieţii vegetale, şi tânăr, mic încă, deşi pe deplin format, fructul adaugă mereu câte ceva pe fiecare zi; dar adaugă ceva real, propriei sale fiinţe, şi trebuie să treacă mai multe luni spre a creşte astfel liniştit, atârnat de ramura care-l hrăneşte, până când cade singur din pom, fiind copt cu desăvârşire şi desăvârşit în toate părţile sale.
Observă cum mama natură dezvoltă germenul rădăcinii şi vâră adânc în sânul pământului partea cea mai preţioasă a arborelui; vezi cum ea face să iasă la rândul său trunchiul din substanţa intimă a rădăcinii, ramurile principale din substanţa interioară a trunchiului, ramurile secundare din substanţa intimă a ramurilor principale şi cum dă tuturor părţilor, chiar celor mai delicate şi celor mai depărtate, o vigoare îndestulătoare, fără să atribuie niciodată numai uneia dintre ele o putere nefolositoare, prea mare sau disproporţionată" (*Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, p. 63).

## 6.3. Rezumat

Pestalozzi a contribuit în mod evident la punerea bazelor pedagogiei moderne prin originalitatea tezelor emise şi clarviziunea recomandărilor realizate. Este întemeietorul teoriei învăţământului elementar. Încrezător în funcţiile educaţiei şi propagator al unui învăţământ popular, general, pedagogul elveţian a militat pentru formarea unei personalităţi armonioase în care intelectul, moralitatea şi deprinderile să alcătuiască un tot unitar. Fundamentează şi aplică principiul intuiţiei, al continuităţii dintre teorie şi practică, al învăţării fonetice a cititului.
Morf, un contemporan şi discipol al lui Pestalozzi, comprimă gândirea marelui pedagog în următoarele reguli sau maxime (*cf.* Compayré, 1889, p. 371):

- intuiţia este fundamentul instruirii;
- limbajul se va sprijini pe intuiţie;
- timpul de învăţare este separat de cel de evaluare critică;
- în fiecare domeniu de învăţare trebuie să se înceapă cu elementele cele mai simple, continuându-se gradat, urmând dezvoltarea copilului, prin serii psihologice întrepătrunse;
- se va insista pe fiecare secvenţă a instruirii până când copilul va asimila toate datele;
- învăţământul va urma etapele dezvoltării naturale, şi nu pe cele stabilite pe baza unei decizii arbitrare;
- individualitatea copilului este sacră;
- scopul principal al învăţământului elementar nu constă în achiziţionarea de cunoştinţe, ci în a dezvolta şi valenţele inteligenţei elevului;
- în locul inteligenţei este preferată voinţa, în locul cunoştinţelor teoretice, abilităţile practice;
- relaţiile dintre elev şi învăţător trebuie să se bazeze pe afecţiune;
- instrucţia propriu-zisă se va subordona scopului superior al educaţiei.

## 6.4. Texte reprezentative

J.H. Pestalozzi, 1977, *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Văzându-mă silit de a instrui eu singur copiii, fără nici un ajutor, am învăţat arta de a instrui un mare număr de copii, unii prin alţii, şi pentru că singurul mijloc pe care îl aveam la îndemână era pronunţarea cu voce tare, mi-a venit în minte ideea de a pune pe aceşti copii să deseneze, să scrie şi să lucreze în timpul lecţiei. Dezordinea pricinuită de această mulţime de copii care repetau în cor m-a determinat să întrebuinţez ritmul, atunci când am constatat că pronunţarea ritmată sporea efectul produs de lecţie. Ignoranţa completă a elevilor mai în toate privinţele m-a silit să-i ţin mult timp asupra primelor învăţături şi astfel am descoperit creşterea puterii de înţelegere pe care o dă cunoaşterea perfectă a celor dintâi învăţături şi sentimentul de încredere care se naşte din aceasta, chiar pe treapta cea mai de jos a învăţământului" (p. 27).

„...Consecinţele observărilor făcute asupra însuşirii temeinice a noţiunilor elementare mi-au întrecut cu mult aşteptările; copiii au simţit curând că în ei zac puteri necunoscute, mai ales, ei căpătară un sentiment de ordine şi de frumos - căpătară conştiinţa de sine; impresia de oboseală care domneşte, de obicei, în şcoli a dispărut din clasa mea. Voiau şi puteau, stăruiau, izbuteau şi se bucurau. Nu se comportau ca nişte şcolari care învaţă, ci ca nişte copii care simţeau trezindu-se în ei puteri necunoscute şi care înţelegeau încotro puteau să-i ducă aceste puteri, şi acest sentiment le înălţa spiritul şi inima.

Copiii învăţau pe copii. Ei puneau în practică ceea ce eu doar le spuneam. Făceam acest lucru de nevoie. Neavând colaboratori, am aşezat un copil mai avansat între alţi doi mai puţin avansaţi; îi cuprindea cu braţele de după grumaz, le spunea ceea ce el ştia, iar ei învăţau să repete ceea ce nu ştiau" (p. 27).

„...Toată învăţătura de dat omului constă în arta de a ajuta această tendinţă către propria ei dezvoltare, şi această artă se întemeiază numai pe mijloacele de a pune impresiile copilului în legătură şi în armonie cu treapta de dezvoltare la care a ajuns. Negreşit deci că învăţământul trebuie să se dezvolte treptat, şi începutul, şi dezvoltarea cunoştinţelor copilului trebuie să corespundă exact cu puterile lui în curs de dezvoltare" (p. 32).

„...Pentru a dezvolta inteligenţa copiilor mici, nu trebuie să raţionăm cu ei, ci trebuie să ne limităm la punctele următoare: 1) să mărim treptat cercul intuiţiilor; 2) să întipărim în memorie, cu caractere clare şi distincte, cunoştinţele pe care copiii pot să şi le câştige; 3) să-i învăţăm un limbaj care să cuprindă toate reprezentările pe care natura şi arta le-au procurat până aici şi chiar o parte din acele ce trebuie să şi le mai procure" (pp. 35-36).

„Într-o zi, după silinţe îndelungate pentru atingerea scopului propus, m-am întrebat, totodată, cum procedează sau cum ar trebui să procedeze, în orice caz particular, un om învăţat care vrea să analizeze şi să lumineze, puţin câte puţin, o chestiune oarecare ce i se pare întunecoasă şi complicată. În asemenea caz, omul învăţat va examina şi va trebui să examineze întotdeauna următoarele trei puncte:

1) Câte lucruri are el în faţă şi de câte feluri?
2) Ce apartenenţă au ele? Care e forma şi configuraţia lor?
3) Cum se numesc ele? Cum se poate înfăţişa fiecare dintre ele printr-un sunet, printr-un cuvânt?

Dar pentru ca o asemenea cercetare să poată izbuti trebuie ca persoana care o face să ştie:

1) Cum să constate deosebirea între formele lucrurilor şi cum să-şi înfăţişeze întinderea lucrurilor.
2) Trebuie să ştie cum să deosebească aceste lucruri din punctul de vedere al numărului şi cum să şi le înfăţişeze ca unităţi sau pluralităţi.
3) Persoana care vrea să studieze lucrurile trebuie să ştie cum să întărească, cu ajutorul limbajului, impresia făcută de număr şi formă şi cum s-o facă, ca să nu se mai şteargă din minte.

Din cele spuse până aici conchid că numărul, forma şi limbajul formează mijloacele elementare ale învăţământului, pentru că suma tuturor caracterelor exterioare ale unui lucru este cuprinsă pe

deplin în forma şi în proporţiile lui numerice şi pe care memoria mea şi le apropie cu ajutorul limbajului.

Arta de a învăţa pe alţii trebuie să aibă ca legătură neschimbătoare a organizării sale sprijinirea pe această temelie întreită şi să ajungă la acest rezultat întreit:

1) Să-l învăţăm pe copil să-şi înfăţişeze fiecare din lucrurile pe care i le dăm să le cunoască, drept unitate, adică despărţit de acele lucruri cu care el pare amestecat.
2) Să-l învăţăm să deosebească forma fiecărui lucru, adică dimensiunile şi proporţiile lui.
3) Să-l învăţăm pe copil, cât se poate mai curând, numele tuturor lucrurilor cunoscute" (pp. 70-71).

*

J.H. Pestalozzi, 1965, *Ora de seară a unui sihastru*, în *Texte alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Omul, îmboldit de trebuinţele sale, îşi găseşte calea spre acest adevăr înlăuntrul naturii sale. Toate forţele curate şi binecuvântate ale omenirii nu sunt daruri ale artei şi ale întâmplării. În adâncul naturii tuturor oamenilor, ele sălăşluiesc cu dispoziţiile lor fundamentale.

Carte a naturii, tu eşti punctul de reazem al vieţii, menirea individuală a omului. În tine sălăşluieşte forţa şi ordinea acestei înţelepte îndrumătoare, şi orice instrucţie şcolară care nu este clădită pe această bază a educaţiei omului dă greş" (p. 69).

„Întreaga omenire, în esenţa ei, este egală cu ea însăşi, iar pentru mulţumirea ei există numai o singură cale. De aceea, adevărul, care este născut curat din adâncul fiinţei noastre, devine un adevăr uman general, devine un adevăr unificator între miile de oameni ce se ceartă cu privire la învelişul acestui adevăr.

O, omule, tu însuţi, simţul intim al forţelor tale este modelul naturii formative" (p. 69).

„Cine nu este om în ceea ce priveşte forţele sale interioare, cine nu este un om instruit, aceluia îi lipseşte fundamentul pentru formarea menirii sale apropiate şi a situaţiei sale speciale, fapt pe care nu-l justifică nici o înălţare exterioară! Prăpăstii se deschid între tată şi principe, între nevoiaşul încărcat cu grelele griji alimentare şi între bogatul care suspină sub povara unor griji şi mai mari, între femeia neştiutoare şi vestitul erudit, între netrebnicul pierde-vară şi geniul a cărui agerime de vultur influenţează întreaga omenire. Dar pe când unuia, aflat pe culme, îi lipseşte omenia curată şi acolo norii plumburii îi învăluie fiinţa, în acelaşi timp în colibele cele mai mici omenia formată radiază de la sine o măreţie umană curată şi senină" (p. 70).

„Calea naturii, care descătuşează forţele omenirii, trebuie să fie deschisă pentru formarea oamenilor în vederea unei înţelepciuni adevărate şi liniştitoare, trebuie să fie simplă şi uşor de realizat pentru toţi.

Natura descătuşează toate forţele omenirii prin exerciţiu, iar dezvoltarea lor se întemeiază pe folosirea lor.

Ordinea naturii în educarea omenirii este puterea de a aplica şi a exercita cunoştinţele sale, însuşirile şi dispoziţiile sale" (p. 71).

„Omule, tată al copiilor tăi, nu împinge forţa spiritului lor la mari depărtări, înainte ca ei să fi câştigat tăria prin exerciţii în lumea apropiată, şi teme-te de severitate şi de încordare" (p. 72).

„Sensul pur al adevărului se formează în cercuri restrânse, iar înţelepciunea curată a omului rezidă în terenul solid al cunoaşterii raporturilor sale celor mai apropiate şi a capacităţii sale deja formate, pentru a rezolva problemele cele mai apropiate.

Această înţelepciune umană, care se dezvăluie prin nevoia impusă de situaţia noastră, întăreşte şi formează puterea noastră de acţiune, iar direcţia spirituală, pe care ea o produce, apare simplă şi pătrunzătoare, ea fiind formată de întreaga forţă a dispoziţiilor naturale, aflate în relaţiile lor reale ale obiectelor şi, în consecinţă, acţionând mlădios spre orice latură a adevărului" (p. 74).

„Omul lucrează în profesia sa şi poartă povara organizării cetăţeneşti, ca să poată apoi gusta în linişte binecuvântarea curată a fericirii casnice.

De aceea, instrucţia omului pentru situaţia sa profesională şi pentru condiţia sa socială trebuie să fie subordonată scopului final al bucuriilor procurate de fericirea pură a casei.

De aceea, tu, casă părintească, eşti baza întregii educaţii naturale, pure, a omului.

Tu, casă părintească, eşti şcoala moralităţii şi a statului.

Mai întâi eşti copil, om, apoi ucenic al meseriei tale.

Virtutea copilăriei reprezintă binecuvântarea zilelor tale de ucenicie şi formarea primă a cultivării dispoziţiei tale pentru a te bucura de toate binecuvântările vieţii tale" (p. 76).

*

J.H. Pestalozzi, 1965, *Leonard şi Gertruda*, în *Texte alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Învăţătura din partea mamei nu presupune nici un fel de artă. Ea nu este altceva decât stimularea copilului spre observarea multilaterală a obiectelor care îl înconjură, e numai un exerciţiu mai ordonat al organelor de simţ, al emoţiilor delicate ale inimii, un exerciţiu de vorbire, memorare, gândire, precum şi al capacităţilor fizice, naturale ale copilului. E necesar numai un singur lucru: să ajutăm inima mamelor şi, aş mai spune eu, raţiunea lor instinctivă simplă şi just orientată, făcându-le cunoscute acele mijloace pe care ele trebuie să le folosească şi totodată într-o astfel de formă ca ele să le poată întrebuinţa cu adevărat" (p. 80).

„Dacă însă învăţătorul nu are asemenea cunoştinţe, atunci el trebuie să întrebe, să înveţe şi să ia pe lângă dânsul oameni care ştiu şi care pot să-i dea îndrumări. Fireşte că ei s-au gândit în primul rând la bumbăcar. Şi, imediat după această convorbire, s-au dus direct la el. «Iată omul despre care v-am vorbit atât de mult», se adresă proprietarul către locotenent; iar bumbăcarul îi spuse: «Acesta este domnul care sper că te va satisface deplin în ceea ce priveşte chestiunile şcolare»" (p. 114).

„El propuse Gertrudei să introducă în şcoală aceeaşi rânduială pe care a stabilit-o la ea acasă. Ea despărţi pe băieţi după vârstă şi după caracterul ocupaţiei. Pe copiii ei şi pe copiii lui Rudi, care cunoşteau deja regulile, îi aşeză printre ceilalţi. Aproape de masă şi în faţa celorlalţi îi aşeză pe cei mici, care nu cunoşteau încă abc-ul. În spatele lor, pe cei care ştiau să silabisească, apoi pe aceia care ştiau să citească pe jumătate şi, în sfârşit, pe aceia care citeau bine. Apoi, luă trei litere din alfabet şi le fixă pe o tablă neagră. În ziua aceasta ea hotărî să se limiteze la aceste trei litere pentru cei din rândul din faţă. Puse pe unul dintre copii să repete după ea literele. Dacă copilul rostea corect, ceilalţi trebuiau să repete aceleaşi litere după el. Apoi ea schimbă ordinea literelor, fixând pe tablă aceleaşi litere, însă de dimensiuni mai mari sau mai mici. Terminând aceste exerciţii, ea lăsă aceste litere toată dimineaţa înaintea ochilor copiilor. La fel procedă şi cu aceia care silabiseau, însă lor le dădu un număr mai mare de litere. Celor ce ştiau să citească puţin le cerea să silabisească cu cei dintâi. În faţa copiilor care ştiau să citească puţin, precum şi în faţa celor care citeau bine se aflau cărţile deschise. Dacă unul dintre aceştia citea cu voce tare, toţi ceilalţi repetau după el cu jumătate de gură cele citite. Şi fiecare ştia că Gertruda putea să i se adreseze în orice moment lui şi să-i spună: «continuă tu mai departe!»" (pp. 125-126).

„Aceşti copii săraci s-au dovedit a fi cu mult mai capabili pentru munca intelectuală şi manuală decât s-a aşteptat învăţătorul. Şi aceasta se înţelege de la sine. Nevoia şi mizeria îl obligă pe om să gândească şi să lucreze cu răbdare şi cu încredere, pentru a câştiga o bucată de pâine" (p. 128).

„El punea atât de mare preţ pe sudoarea şi pe oboseala muncii de fiecare zi, încât afirma că tot ce putem învăţa pe un om face din el o fiinţă aptă pentru viaţă, pe munca şi ştiinţa căruia te poţi bizui, întrucât cunoştinţele şi priceperea lui au fost dobândite printr-o strădanie încordată şi perseverentă în anii de ucenicie. Dacă acestea nu există, toate cunoştinţele şi priceperile lui sunt ca spuma mării, care de departe pare o stâncă ce se ridică din adâncuri, dar care dispare la cea mai mică adiere a vântului sau a valurilor" (pp. 128-129).

„Este un adevăr indiscutabil că pentru a-i abate pe oameni de la unele rătăciri nu trebuie numai respinse cuvintele proştilor, ci trebuie dezrădăcinată din oameni însăşi baza prostiei lor. Descrierea nopţii şi a culorii negre, a umbrelor ei nu ne va înălţa s-o vedem. Numai dacă aprinzi lumina poţi să-ţi explici ce este noaptea. Numai dacă îndepărtezi albeaţa de pe ochi poţi obţine noţiunea a ceea ce este orbirea. Putinţa de a vedea şi auzi corect este primul pas spre înţelepciune, iar calculul mintal este acel principiu natural care ne fereşte de rătăciri în căutarea adevărului. Acesta este stâlpul pe care se sprijină bunăstarea noastră, cu care o viaţă raţională şi chibzuită va dărui pe fiii omenirii. De aceea, pentru locotenentul nostru, cel mai important lucru a fost să înveţe pe copii să socotească bine. El spunea că raţiunea omului se luminează doar atunci când el, datorită marilor încercări ale vieţii sau chiar exerciţiilor numerice, care în parte înlocuiesc aceste încercări, va obţine acea orientare care este necesară pentru a afla adevărul şi a-l menţine" (pp. 131-132).

# 7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

**Repere biografice.** S-a născut la Oldenberg, în nordul Germaniei, ca fiu al unui consilier de justiţie. Urmează studii universitare de filosofie, matematică şi literatură la Jena, unde îl va avea ca dascăl pe Fichte. Interesul pentru problemele educative apare atunci când devine preceptor al unei familii înstărite din Berna şi cunoaşte îndeaproape experienţele pedagogice ale lui Pestalozzi. Îşi ia doctoratul în filosofie la Göttingen, în 1802, şi devine profesor la această universitate. În 1806, apare opera sa principală, *Pedagogia generală dedusă din scopul educaţiei*. I se încredinţează în 1809 catedra de filosofie de la Universitatea din Königsberg, rămasă vacantă după moartea lui Kant, ceea ce-i va aduce o mare bucurie. Organizează aici un seminar pedagogic, unde se pregăteau viitorii profesori, şi o şcoală de aplicaţie, pentru efectuarea practicii pedagogice. După acest stagiu de 24 de ani la Universitatea din Königsberg, este chemat ca profesor la Göttingen, unde va rămâne până la sfârşitul vieţii, în 1841. Lucrări de referinţă: *Elemente esenţiale de metafizică* (1806), *Pedagogia generală dedusă din scopul educaţiei* (1806), *Filosofie practică generală* (1808), *Psihologia ca ştiinţă, fundamentată pe experienţă, metafizică şi matematică* (1825), *Despre aplicarea psihologiei în pedagogie* (1831), *Prelegeri pedagogice* (1835).

## 7.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lumea, după opinia sa, este alcătuită din entităţi calitativ diferite, eterne şi imuabile, numite „reale" (ceva între „lucrul în sine" al lui Kant şi „monadele" lui Leibniz). Schimbarea şi transformarea nu sunt atribute ale „realelor", ci sunt efecte ale minţii noastre. Chiar şi sufletul omenesc este o „reală", iar reprezentările sunt acte de autoconservare ale acestei entităţi spirituale. În domeniul psihologiei, Herbart este adeptul teoriei asociaţioniste, văzând în viaţa psihică o combinare mecanică de reprezentări. Sufletul, în opinia sa, este o reală, o calitate simplă, primară. Acesta nu dispune de nici o forţă înnăscută. Sufletul nu poate fi activ de la sine, ci numai prin contactul cu alte reale. Fenomenele sufleteşti sunt acte ale sufletului, numite reprezentări. Calitatea unei reprezentări depinde de:

- calitatea sufletului individual în care se produce;
- calitatea realei cu care a venit în contact;
- natura raportului dintre reale.

Pedagogia lui Herbart se fundamentează pe filosofia practică (etica), percepută ca una dintre cele mai importante ştiinţe având drept finalitate conturarea scopurilor educaţiei.

Tot ca fundament al pedagogiei este gândită şi psihologia, ce este chemată să expliciteze fenomenologia intereselor la omul în devenire. Prin interes, pedagogul înţelege o multitudine de reprezentări, ce influenţează conştiinţa, predispunând pe individ să acţioneze. Interesul face ca reprezentarea să se convertească în act voluntar. Educaţia trebuie să formeze şi să stimuleze interese variate.

## 7.2. Concepţia pedagogică

Finalitatea educaţiei, după Herbart, constă în a cultiva la fiecare materie de învăţământ cât mai multe interese în a utiliza pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învăţământ. Educaţia propriu-zisă (învăţământul) are la bază două tipuri de interese: interese de cunoaştere şi interese simpatetice (subiectiv-practice). În grupa acestora din urmă intuim corect prezenţa intereselor religioase alături de cele morale şi sociale.

Educaţia, după pedagogul german, presupune trei momente intercorelate: guvernarea, instrucţia şi educaţia morală.

*Guvernarea* rezidă în asistarea şi coordonarea copilului de către adult, prin restricţii şi constrângeri. Ea nu este educaţie propriu-zisă, ci o fază de inculcare a unor comportamente, fără ataşamentul conştient al candidatului la formare, dar care îi asigură o moralizare şi socializare de primă instanţă. Mijloacele principale ale guvernării sunt îngrijirea şi supravegherea. Sunt recomandate chiar şi măsuri de constrângere pentru a împiedica ivirea unor accidente sau pagube la copii. Guvernarea este un dresaj, accentul punându-se pe respectarea de către copil a regulilor invocate de adult.

*Instrucţia* sau *învăţarea* reprezintă partea cea mai importantă a educaţiei, constând din formarea unui cerc de idei din ce în ce mai complete şi mai consistente. Prin instrucţie se au în vedere două scopuri: dobândirea virtuţii şi atingerea multilateralităţii interesului. Acesta este atât mijloc (în sensul că stimulează învăţarea), cât şi scop (convertit în predispoziţia şi dorinţa de a cunoaşte). Pedagogul german a identificat mai multe tipuri de interese ce rezultă 1) din cunoaşterea lucrurilor şi 2) din cunoaşterea lumii sociale:

- interesul empiric, provocat de noutatea, intensitatea, coloritul obiectelor ce sunt percepute;
- interesul speculativ, prin care se dă răspuns la întrebarea „pentru ce?";
- interesul artistic, stimulat de contemplarea şi aprecierea artistică a lumii;
- interesul moral simpatetic, ce se manifestă prin atenţia acordată membrilor familiei, prietenilor, cunoscuţilor;
- interesul social, îndreptat spre un cerc de indivizi ce aparţin comunităţii;
- interesul religios, care se materializează în contemplarea şi cugetarea asupra misterelor lumii.

Formarea unor reprezentări clare şi distincte se realizează cu ajutorul apercepţiei. Apercepţia este înţeleasă de Herbart ca fiind acel proces de lărgire a cunoaşterii prin însuşirea ideilor noi cu ajutorul celor vechi, prin încadrarea noilor informaţii în unitatea conştiinţei personale. Conturarea cercului de idei se realizează în patru trepte, numite mai târziu formale:

- *claritatea*, adică expunerea lecţiei de către profesor, pe baza intuirii obiectelor şi fenomenelor;
- *asocierea*, mai exact realizarea unei conexiuni dintre materialul nou şi cel vechi;

- *sistemul*, adică avansarea unor generalităţi precum definiţiile, legile, normele;
- *metoda*, care constă în extinderea şi aplicarea noilor cunoştinţe.

Ideea treptelor psihologice, comentează G.G. Antonescu (1939, p. 477), este motivată de faptul că evoluţia cunoaşterii are ca punct de plecare intuiţia, de la care se trece treptat spre noţiuni şi, mai departe, de la noţiuni cu o sferă mai mică şi conţinut mai mare la noţiuni cu o sferă mai mare (extindere la un univers de discurs mai larg) şi un conţinut mai redus (prin abstragerea unor însuşiri mai importante).

Cele patru etape au fost „canonizate" de urmaşii lui Herbart, T. Ziller (1817-1882) şi W. Rein (1847-1829), care le-au impus ca o reţetă rigidă, denaturând intenţiile prime de claritate ale lui Herbart. Meritul lui constă în tendinţa de a identifica un algoritm procedural care să faciliteze procesul de predare şi asimilare a cunoştinţelor. Faptul că uneori acest algoritm a dus la mecanizare şi şablonizare se datorează curentului reducţionist indus de marele pedagog, şi anume herbartianismul.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură respectarea treptelor formale sau a algoritmizării procedurilor este necesară în activitatea de proiectare şi de desfăşurare a predării-învăţării? Detaliaţi punctul de vedere exprimat.

---

*Educaţia morală*, a treia dimensiune a educaţiei, urmăreşte să realizeze „tăria caracterului", prin fortificarea voinţei elevului. Relaţia educativă esenţială este cea instituită între elev şi educator. Faptele umane devin morale dacă se conformează următoarelor reguli etice:

- ideea de libertate interioară;
- ideea de perfecţiune;
- bunăvoinţa sau armonia dintre voinţa unuia şi a celorlalţi indivizi;
- ideea dreptăţii şi a renunţării la conflicte;
- ideea de echitate.

Metodele pentru realizarea educaţiei morale sunt: prevenirea primejdiilor, prin stăpânirea impulsurilor; stimularea, prin îndemnul la acţiuni bune; întipărirea în conştiinţa copilului a normelor etice şi păstrarea sufletului copilului într-o stare de calm şi de seninătate.

Concepţia lui Herbart cu privire la educaţia morală este oarecum intelectualistă, întrucât reduce virtutea la asimilarea unor idei: ideea de bine, de dreptate, de bine, de egalitate. După Mayer, Herbart este „campionul realismului educativ". În concepţia pedagogului, etica reprezintă proba educaţiei, testarea principiilor avansate. Rolul raţiunii pure este de a fi un preludiu al raţiunii practice, iar cunoaşterea constituie o deschidere către acţiune. Ideile nu trebuie să fie simple abstracţiuni ce vor fi admirate la modul platonic; ele se vor constitui în modele sau cadre ale acţiunii ce va urma să se concretizeze.

Scopul educaţiei, după Herbart, constă în formarea la copil a caracterului moral. De aici şi primatul unui principiu aparţinându-i marelui pedagog german, cel al învăţământului educativ, care priveşte moralizarea omului. Herbart a introdus în pedagogie principiul *învăţământului educativ* pentru a circumscrie consecinţele instruirii asupra educaţiei voinţei, a profilului moral al copilului. „Toată valoarea învăţământului educativ – scrie urmaşul lui Kant la Universitatea din Königsberg – se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micşoreze; s-o înnobileze, nu

s-o degradeze" (Herbart, 1976, p. 21). Pedagogul amintit acordă o mare atenţie valorilor şi cere profesorilor să dezvăluie în cadrul lecţiilor sensurile profunde ale cunoştinţelor studiate (în etapa sau „treapta" valorificării).

În perspectiva moralizării omului este chemată şi educaţia religioasă. El este de acord cu ideea că educaţia religioasă merită a fi realizată devreme, în primii ani ai copilăriei, pentru a întări trăirea şi conştiinţa religioasă. Religia, pentru copil, are un rol protector: ea ajută şi fortifică, apără şi construieşte, dar nu trebuie dată copilului prin detalieri şi intrarea în prea multe amănunte. Se scot în evidenţă dimensiunile formative şi mai puţin cele informative ale religiei. Educaţia religioasă se va face nu la modul dogmatic, ci printr-o strânsă corelaţie cu cunoştinţele despre natură şi prin raportarea la deprinderile etice. Când vine la şcoală, copilul trebuie să fie pregătit încă din familie pentru desăvârşirea conştiinţei religioase. Determinarea materiei învăţământului religios rămâne în sarcina teologilor, iar filosofiei îi revine obligaţia să dovedească faptul că nici o ştiinţă nu e în stare să dea mai multă încredere decât credinţa religioasă. Particularităţile fiecărei confesiuni vor fi precedate de educaţia creştină în genere, iar aceasta se va sprijini pe povestirile biblice. Deşi cere învăţământului religios să cultive ideea de Dumnezeu, Herbart insistă mai ales asupra dimensiunilor morale ale acestei laturi a educaţiei.

---

**Temă obligatorie**

Realizaţi un scurt comentariu al următorului citat:

„Predarea trebuie făcută în aşa fel, încât elevul să creadă că aude şi vede direct ceea ce i se povesteşte sau i se descrie. De aceea, şcolarul trebuie să fi auzit multe în realitate, şi aceasta ne face atenţi asupra faptului că dacă cercul său de experienţă e prea strâmt trebuie să i-l extindem prin excursii şi explicaţii. De altfel, această formă de învăţământ se potriveşte numai pentru obiectele care pot fi auzite şi văzute. Ilustraţiile trebuie folosite ca mijloace ajutătoare" (*Prelegeri pedagogice*, p. 41).

---

## 7.3. Rezumat

Fundamentându-şi pedagogia pe filosofia practică, Herbart relevă rolul formării şi cultivării interesului – ca motor al dezvoltării personalităţii. Scopul suprem al educaţiei constă în formarea caracterului moral. El va impune principiul „învăţământului educativ", al primatului dimensiunii formative faţă de cea informativă în învăţare. Educaţia cuprinde trei aspecte, relativ distincte (guvernarea, instrucţia şi educaţia morală), ce pretind tratamente dimensionate în funcţie de particularităţile de vârstă. Este iniţiatorul etapizării lecţiei, impunând o raţionalizare a procesului de predare ce va deveni excesivă la unii dintre urmaşii săi.

## 7.4. Texte reprezentative

Johann Friedrich Herbart, 1976, *Prelegeri pedagogice*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„6. Puterea educaţiei nu poate fi socotită nici mai mare, nici mai mică decât este ea în realitate. Educatorul trebuie să încerce atât cât e în stare să realizeze, însă întotdeauna să se aştepte a fi

readus în limitele încercărilor raţionale, observându-şi rezultatele obţinute. Şi pentru ca într-adevăr să nu scape nimic din vedere, trebuie să aibă permanent înaintea ochilor ansamblul ideologiei practice; iar pentru a înţelege şi interpreta corect observaţiile, trebuie să-i fie necontenit prezentă în minte psihologia" (p. 4).

„8. Adevăratul scop al pedagogiei este cultivarea virtuţii. Ea este ideea libertăţii interioare, dezvoltată şi manifestată perseverent într-o persoană. Din aceasta rezultă firesc o sarcină dublă pentru educator, fiindcă libertatea interioară este raportul între doi termeni: discernământul şi voinţa; este deci de datoria educatorului a realiza pe fiecare în parte, cu scopul de a-i putea uni apoi într-un raport constant" (p. 6).

„42... Scopul guvernării priveşte prezentul individului, pe câtă vreme educaţia morală are în vedere pe viitorul adult. Scopurile sunt prin urmare aşa de diferite, încât în mod necesar, în pedagogie, trebuie să facem deosebirea între educaţia morală şi guvernare" (p. 13).

„46. Principiul fundamental al guvernării copiilor constă în a-i ocupa, nu numaidecât în vederea vreunui câştig oarecare pentru cultura spiritului; timpul lor trebuie folosit chiar şi fără un alt scop decât acela de a evita dezordinea" (p. 16).

„48. Ocupaţiile copiilor cer în mod necesar o supraveghere; aceasta reclamă numeroase porunci şi interdicţii, asupra cărora se pot face felurite reflecţii" (p. 16).

„58. Fără îndoială că valoarea omului nu stă în ştiinţă, ci în voinţă. Nu există însă o facultate de voinţă independentă, ci voinţa îşi are rădăcinile în cercul de idei; şi anume nu într-o anumită cunoştinţă izolată pe care o are cineva, ci în legătura şi acţiunea comună a reprezentărilor pe care le-a dobândit" (p. 20).

„67. Se întâlnesc profesori care pun cel mai mare preţ pe explicarea minuţioasă a lucrurilor mărunte, ba chiar a celor mai neînsemnate, şi care pretind ca elevii să repete în acelaşi fel ceea ce au spus ei. Alţii preferă să înveţe prin conversaţie şi chiar permit şcolarilor lor multă libertate în exprimare. Sunt însă alţii care cer mai ales ideile esenţiale, însă cu o precizie riguroasă şi într-o ordine logică determinată; există, în sfârşit, alţii, care nu sunt mulţumiţi până când elevii lor nu sunt în stare să gândească ordonat în mod autonom.

De aci, fără îndoială că pot rezulta diferite metode de a învăţa; dar nu este necesar ca una din ele să domine, de obicei, şi să excludă pe celelalte; mai mult, ne putem întreba, dacă fiecare dintre ele nu contribuie la cultura multilaterală. Într-adevăr, acolo unde este vorba de a cuprinde multe lucruri, este nevoie de analiză spre a nu ajunge la confuzie. Dar pentru că este necesară şi unificarea, se poate începe cu aceasta sub formă de conversaţie, se continuă apoi prin scoaterea ideilor principale şi se termină, elevul perfecţionându-se printr-o gândire proprie, ordonată. Acestea sunt cele patru operaţii numite: claritate, asociere, sistem şi metodă" (p. 23).

„68. Privind chestiunea mai de aproape, se vede că diferitele metode de învăţământ nu trebuie să se excludă unele pe altele, ci, din contra, să se succeadă pentru fiecare ciclu, mai mic sau mai mare, de obiecte de învăţământ şi anume în ordinea indicată, (67) pentru motivele următoare:

1) Începătorul nu poate merge decât încet şi paşii cei mai mici sunt cei mai siguri pentru el; el trebuie să zăbovească la fiecare punct atâta timp cât e necesar pentru a putea înţelege cu precizie fiecare noţiune izolată. În timpul acestei zăboviri, trebuia ca el să-şi dirijeze gândurile numai asupra acestui obiect.

De aceea, la început, toată arta de a preda constă în priceperea învăţătorului de a divide obiectul său în cele mai mici părţi, spre a feri elevul de a nu face salturi, pe care nici el însuşi nu le-ar observa.

2) În ceea ce priveşte asocierea, cel puţin la început, nu se poate face într-un mod cu totul sistematic. În sistem, fiecare punct are locul său determinat, din care se leagă mai întâi cu punctele mai apropiate, dar stă, de asemenea, la o determinată distanţă de punctele depărtate şi e legat cu acestea numai prin anumite legături intermediare; apoi, acest fel de asociere nu e acelaşi pretutindeni.

În afară de aceasta, un sistem nu trebuie numai învăţat, ci şi întrebuinţat, aplicat şi adesea completat prin noi adaosuri, introduse la locul potrivit. Aceasta necesită deprinderea de a putea pune în mişcare ideile, păşind de la orice punct de plecare fie înainte, fie înapoi, fie în lături. De

aceea un sistem trebuie pe de o parte pregătit, pe de altă parte exercitat. Pregătirea se face prin asociere, iar exercitarea trebuie să-i urmeze prin gândirea metodică" (pp. 23-24).

„69. În şcoală, pentru început, când lucrul principal este claritatea oricărei noţiuni în parte, este necesar să se întrebuinţeze termeni scurţi şi cât mai de înţeles cu putinţă; apoi, în multe cazuri, după ce aceşti termeni au fost pronunţaţi, este bine să fie îndată repetaţi de câţiva şcolari, dacă nu de toţi. (Se ştie că procedeul de a pune pe şcolari să vorbească în cor şi după tact a fost încercat în unele şcoli cu succes şi poate fi potrivit câteodată pentru primele clase de învăţământ al copiilor mai mici.)

Pentru asociere, procedeul cel mai bun e convorbirea liberă, fiindcă astfel se dă elevului ocazia să încerce a modifica şi a multiplica sinteza eventuală a ideilor aşa cum îi vine mai uşor şi mai comod şi să-şi însuşească cele învăţate potrivit firii sale. Prin aceasta se evită rigiditatea, care provine din învăţarea pur sistematică.

Sistemul cere, din contra, o expunere mai coerentă şi timpul expunerii trebuie să se separe cu mai multă precizie de timpul de repetat.

Prin scoaterea în evidenţă a ideilor principale, sistemul va face să se simtă avantajul cunoştinţelor ordonate şi printr-o completare mai mare va spori suma cunoştinţelor. Însă elevii nu vor şti să aprecieze aceste două înlesniri, dacă expunerea sistematică începe prea de timpuriu.

Temele, lucrările proprii şi corectarea lor vor deprinde şcolarul cu gândirea metodică pentru că prin acestea trebuie să se demonstreze dacă elevul a înţeles corect ideile principale, dacă le recunoaşte în materialul din care le-a scos şi dacă este în stare să le aplice şi la alte cazuri" (p. 24).

„106. Mersul învăţământului este sau sintetic, sau analitic. În general, se poate numi sintetic orice învăţământ în care dascălul însuşi hotărăşte direct combinarea elementelor de învăţat şi analitic acela în care şcolarul îşi exprimă mai întâi ideile sale; apoi, aceste idei, aşa cum se prezintă, sunt explicate, corijate şi completate sub conducerea învăţătorului.

Dar mai sunt încă unele lucruri care trebuie precizate mai bine şi deosebite mai exact. Sunt analize ale faptelor date de experienţă, analize ale lucrurilor învăţate şi ale ideilor. Există o sinteză care imită experienţa; o alta, în care intenţionat se compune un întreg din părţi prezentate mai întâi izolat. De aci încă o serie de deosebiri necesare, după diferenţele pe care le prezintă obiectele" (p. 40).

„136. Educaţia morală priveşte viitorul copilului. Ea se întemeiază pe speranţă şi se arată mai întâi prin răbdare. Ea moderează guvernarea, care, este adevărat, printr-o asprime mai mare, şi-ar atinge mai repede scopul. Ea temperează chiar învăţământul, în cazul când acesta ar exercita o acţiune prea intensivă asupra individului. Dar morala se şi uneşte cu învăţământul şi guvernarea şi le uşurează. La început, educaţia morală este o atitudine personală, care trebuie să nu se manifeste, pe cât posibil, decât printr-o tratare prietenească" (p. 52).

## 8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

**Repere biografice.** S-a născut într-un sat din regiunea Thuringiei în 1782, iar copilăria sa a fost marcată de faptul că a rămas orfan de mamă. După un început în domeniul studiului ştiinţelor naturii la Universitatea din Jena, se va retrage ca învăţător la o şcoală ce funcţiona după principiile lui Pestalozzi. De altfel, el a cunoscut îndeaproape experienţele pedagogului elveţian consumate la Yverdon. După câteva încercări nereuşite de a înfiinţa institute de educaţie în Germania, în 1837 va pune la Blankenburg bazele unei instituţii preşcolare, pe care a numit-o „grădină de copii" (Kindergarten). A ţinut numeroase conferinţe şi a propagat ideile despre necesitatea educaţiei copiilor mici în reviste precum *Foaie de duminecă* şi *Fr. Fröbel*. Mai târziu, a înfiinţat un institut pentru pregătirea educatoarelor la Liebenstein. Scrieri importante: *Educaţia omului* (1826), *Cântec de masă* (1834), *Veniţi să trăim pentru copiii noştri* (1837-1840) (aceasta din urmă este un jurnal cu numeroase articole unde îndemna la realizarea unei educaţii preşcolare).

## 8.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este influenţat, într-o mare măsură, de ideile pedagogice ale lui Comenius, de filosofia romantică germană şi, îndeosebi, de principiile şi experienţele exemplare ale lui Pestalozzi. Fröbel consideră activitatea proprie motorul dezvoltării personale. Însuşi Dumnezeu este o entitate activă, pe baza activismului creând întregul Univers. Pe linia lui Comenius şi a lui Pestalozzi, consideră că cea mai bună cale de educare a omului constă în ascultarea legilor naturii. Conformitatea cu natura înseamnă să asculţi de instinctele copilului, de apetenţa spre activitate, cunoaştere, expansiune afectivă a celui mic. Prin educaţie, crede Fröbel, omul se formează ca fiinţă individuală, dar şi universală, integrală. Omul este capabil de educare continuă, de autoformare prin ascultarea de înclinaţiile şi trebuinţele individuale. Cum remarcă Compayré (1889, p. 376), Fröbel este adeptul unei filosofii ambigue, iar imaginaţia întrece cu mult firescul lucrurilor. El conferă realităţilor o aură simbolică şi se încurcă în consideraţii transcendente şi obscure.

## 8.2. Concepţia pedagogică

Pedagogul german consideră că educaţia trebuie să respecte două legi: legea activităţii şi legea armoniei. Copilul mic străbate trei etape: cea a alăptării, alimentaţia sugarului fiind prioritară, etapa micii copilării, când se exersează limbajul, iar activitatea principală este jocul, şi etapa copilăriei „şcolare", când are loc instruirea sistematică elementară. Primii şapte ani sunt fundamentali în schiţarea profilului omului. Copiii sunt asemenea florilor dintr-o grădină şi trebuie să se bucure de o îngrijire atentă. El acordă cea mai mare atenţie formării copilului prin intermediul activităţilor ludice. Instinctul către activitate la nivelul copilului se exteriorizează în dorinţa permanentă de joacă. Germenele dezvoltării viitoare se prefigurează în primii ani de viaţă, în şi prin joc. Dacă este bine condus şi practicat, jocul devine o trambulină de dezvoltare armonioasă a personalităţii. De aceea, caută să experimenteze materiale didactice compatibile cu această vârstă. De pildă, el confecţionează aşa-numitele daruri-jocuri, care au dăinuit, în forme perfecţionate, până astăzi. Fröbel preconizează o tipologie de jocuri destul de largă: jocuri sub forma ocupaţiilor practice, care sprijină instinctul de acţiune, jocuri propriu-zise, utilizate la gimnastică, muzică şi jocuri sub formă de corpuri geometrice, numite şi „daruri" (mingea colorată, sfere, cuburi, cilindri etc.), folosite ca instrumente didactice pentru eficientizarea instruirii. Se mai adaugă cercuri, triunghiuri, pătrate confecţionate din carton. Aceste jocuri erau menite să dezvolte mai ales simţurile copiilor. Mai trebuie remarcat un aspect: aceste obiecte simple au o valoare de simbol pentru copil, ele substituind sau trimiţând la laturi mult mai complicate sau mai profunde ale existenţei. De pildă, mingea, crede Fröbel, care este obiectul predilect de joacă pentru copil, trimite la universul pe care-l va contempla şi înţelege adultul de mai târziu. Mingea poate sugera copilului ideea de infinit, de mişcare, de perfecţiune, de unitate în diversitate şi de diversitate în unitate. În contrast cu sfera, cubul trimite la inerţie, la nemişcare, la repaos. În măsura în care copilul va înţelege elementele prime (sferă, cub, mingea), el va recunoaşte şi va observa toate celelalte derivaţii sau combinaţii ale acestora.

**Temă de reflecţie**

În ce măsură teoretizările cu privire la joc ale lui Fröbel sunt valabile şi demne de a fi reţinute şi în învăţământul primar românesc?

Simultan cu practica educativă, Fröbel va ţine şi cursuri speciale pentru pregătirea „conducătorilor de jocuri". Pregătirea teoretică viza chestiuni de metodică preşcolară, cu detalii interesante ce sunt valabile şi astăzi.

**Activitate**

Indicaţi şi alţi pedagogi, predecesori ai lui Fröbel, care au avansat idei privind educaţia preşcolară.

## 8.3. Rezumat

Pedagogul discutat mai sus are meritul de a fi sugerat o educaţie instituţionalizată pentru copiii mici, fiind iniţiatorul a ceea ce astăzi este grădiniţa de copii. A elaborat o teorie a jocului – ca activitate de educaţie – şi a experimentat mai multe tipuri de activităţi ludice.

## 8.4. Texte reprezentative

Friedrich Fröbel, 1881, *L'éducation de l'homme*, Éditions Ract & C, Paris.

„Şcoala are ca finalitate să facă cunoscută copiilor (băieţilor) esenţa, interiorul lucrurilor şi raporturile dintre lucruri, raportul lor cu omul, cu şcolarul, pentru a le arăta principiul existenţei tuturor lucrurilor şi raportul lor cu Dumnezeu. Scopul învăţământului este de a raporta la Dumnezeu unitatea şi diversele stări ale tuturor lucrurilor, pentru ca omul să poată acţiona în viaţă. Calea prin care se poate realiza acest scop este învăţământul sau instrucţia" (p. 99).

„Şcoala prezintă şcolarului o anumită similitudine între lumea exterioară şi el însuşi, care aparţine acestei lumi şi niciodată nu va arăta lumea exterioară ca un lucru străin, opus şi în contrast cu el [...]. Cunoaşterea lucrurilor va determina la copil înţelegerea valorii lor intelectuale. Copilul ajunge astfel să pătrundă interiorul lucrurilor prin aspectul lor exterior, acţiune care corespunde celei de părăsire a casei părinteşti şi de intrare în şcoală. Nu numim acest învăţământ şcoală pentru că-l ajută pe copil să-şi însuşească o cantitate mai mică sau mai mare de lucruri ce variază sub aspectul lor exterior, ci pentru că acest învăţământ este suflul intelectual care animă toate lucrurile în ochii omului" (p. 99).

„Şcoala trebuie să posede o cunoaştere reală despre ea însăşi, o cunoaştere exactă a lumii exterioare şi a copilului (băiatului) [...] în scopul de a realiza o uniune între acestea [...]. Acţiunea şcolii este capitală, iar rezultatul său, major. Iată de ce numim pe cel ce profesează această artă superioară maestru (*maître*) – pentru că el îl învaţă pe copil maniera de a regăsi unitatea ce domneşte în toate lucrurile" (p. 100).

„Nu este adevărat că puterea omenească ce acţionează din interior, însufleţind şi unind toate lucrurile (puterea intensivă), creşte o dată cu anii şi formarea omului; această forţă descreşte, în timp ce creşte puterea care se exprimă în afară şi creează varietatea formelor (puterea extensivă).

Din nefericire, sentimentul şi conştiinţa omului faţă de această din urmă forţă distruge uşor şi adesea în el cunoaşterea primei forţe" (p. 104).

„Pentru ca învăţământul religios, a cărui importanţă depăşeşte pe cea a tuturor ştiinţelor, să producă fructe bune şi să aibă o acţiune efectivă asupra vieţii, este necesar ca el să întâlnească în sufletul omenesc acest instinct religios indeterminat, vag şi inconştient, care este principiul oricărui sentiment religios, pozitiv [...]. Părinţii n-ar trebui să-i lase pe copii să ajungă la vârsta şcolară, fără să fi alimentat măcar cât de puţin aspiraţiile lor religioase" (p. 110).

„Numai religia lui Hristos conduce atât la cunoaşterea omului, cât şi la cunoaşterea tuturor fiinţelor individuale create de Dumnezeu şi îi face cunoscute omului vocaţia şi scopul fiinţelor şi lucrurilor" (p. 112).

„Numai prin cunoaşterea acestui adevăr elementul uman, limbajul, instrucţia şi învăţământul, ştiinţa şi întreaga cunoaştere primesc semnificaţia lor autentică, adevărata lor viaţă; prin această cunoaştere viaţa devine o unitate, toate aspectele sale, toate tendinţele sale, toate manifestările sale sunt recunoscute ca având o aceeaşi cauză şi tinzând către un acelaşi scop" (p. 112).

„Analiza dezvoltării individuale şi spontane, similitudinea dezvoltării arborelui cu cea a rasei umane indică faptul că în dezvoltarea vieţii interioare a omului individual se relevă istoria dezvoltării intelectuale a umanităţii, faptul că rasa umană colectivă poate fi prezentată în generalitatea sa ca un singur om şi că putem cunoaşte prin ea (rasa umană) diferitele grade de dezvoltare particulară a omului individual.

Studiul naturii şi cel al omului relevă deopotrivă proprietăţile lor intime şi similitudinea reciprocă, pe de o parte, precum şi evoluţia evidentă a dezvoltării generale a umanităţii. Convingerea pe care o are omul despre raportul necesar care există între spiritul său şi operele sale exterioare îl conduce la pătrunderea spiritului divin, esenţialmente creator, la pătrunderea lui Dumnezeu în opera sa, în aceeaşi măsură în care are cunoaşterea modului în care finitul provine din infinit, corporalul din spiritual, natura din Dumnezeu" (p. 124).

„Copilul (băiatul) trebuie să fie iniţiat de timpuriu în cunoaşterea naturii, nu numai în ce priveşte formele sale de manifestare, ci în maniera în care spiritul divin trăieşte în natură şi planează deasupra ei [...]. Trebuie ca părinţii şi institutorii să nu lase să treacă o săptămână fără să ducă în natură pe şcolari [...], determinându-i să observe şi să admire bogăţiile variate pe care le etalează în faţa ochilor noştri natura în fiecare anotimp" (p. 126).

„Chinurile la care copiii, şi mai ales băieţii, le supun pe animale nu sunt întotdeauna rezultatul unei dorinţe vinovate de a face rău; cauza este mai curând o dorinţă de a pătrunde viaţa interioară a animalului, de a şi-l apropria. Dar trebuie să fim atenţi: inutilitatea, insuccesul, falsa interpretare, direcţia greşită a acestei înclinări poate face mai târziu din acest băiat un persecutor crud al animalelor" (p. 128).

„Mergeţi o dată cu copilul care poartă viaţa în el însuşi, conduceţi-l în sânul naturii şi prezentaţi-i diversitatea; el vă va întreba despre unitatea atât de însufleţită şi atât de sublimă ce i se înfăţişează ochilor; explicaţiile şi răspunsurile voastre la neîncetatele lui întrebări îl vor face să pătrundă din ce în ce mai mult în cunoaşterea diverselor şi numeroaselor obiecte ale naturii" (p. 167).

„Observarea obiectelor din natură considerate izolat şi parţial [...] ucide în ochii sufletului omenesc obiectele naturii şi natura însăşi, anihilează spiritul observator al omului. Aceste reflecţii ne fac să considerăm natura ca un singur tot şi îi ajută pe părinte, educator, institutor să conducă pe fiu, elev spre cunoaşterea şi observarea legilor naturii, în diferitele grade ale unităţii şi multiplicităţii sale" (p. 168).

„Părinte, institutorule, educatorule nu obiectaţi că nu ştiţi un lucru sau altul, că nu cunoaşteţi nimic voi înşivă! Aici nu este vorba numai de a comunica elevilor şi copiilor voştri cunoştinţe dobândite, ci mai mult de a dobândi noi cunoştinţe. Veţi observa, îi veţi face pe copii să observe şi observaţia vă va aduce la cunoştinţă vouă şi elevului vostru lucrul pe care nu-l ştiaţi" (p. 169).

„Pentru cunoaşterea legilor naturii nu este nevoie de denumiri ştiinţifice; este suficientă o inteligenţă puternică şi centrată [...]. Este indiferentă cunoaşterea numelui dat anterior unui obiect, dar este absolut necesară cunoaşterea, prin raţiune şi observare, a proprietăţilor particulare şi generale ale fiecărui lucru" (p. 170).

„Fiecare punct, fiecare obiect din natură şi din viaţă este un drum care duce către Dumnezeu: legaţi-vă de fiecare din aceste puncte şi veţi urma acest drum în siguranţă" (p. 171).

„Jocurile şi ocupaţiile spontane ale copilului (băiatului) sunt sau imitaţii ale vieţii reale, sau utilizarea spontană a tot ceea ce a învăţat copilul la şcoală, sau imagini spontane şi manifestări ale spiritului" (p. 323).

„Jocul contribuie la îmbogăţirea a tot ceea ce îi oferă copilului viaţa sa exterioară şi din şcoală; prin joc copilul se dezvoltă cu bucurie, cum înfloreşte o floare din boboc; bucuria este sufletul tuturor acţiunilor de la vârsta copilăriei. Jocurile sunt în mare parte corporale exersând forţele şi supleţea corpului sau exprimarea curajului, a bucuriei de a trăi, exersând îndrăzneala, vederea; jocurile de tir, de pictură sau desen, jocurile de reflecţie sau de judecată, toate vor trebui să fie dirijate astfel încât să răspundă spiritului jocului însuşi şi nevoilor copilului" (p. 324).

*

Fr. Fröbel, 1826, *Die Menschenerziehung* (*Despre educaţia omului*), Keilhau Verlag, Leipzig, Wienbrack.

„Dumnezeu, divinul, este omniprezent: influenţa sa guvernează toate lucrurile... care nu sunt decât principiul divin în acţiune. Principiul divin în făurirea tuturor lucrurilor constituie esenţa inseşi. Destinaţia, vocaţia tuturor lucrurilor este de a dezvolta propria esenţă, care este natura divină şi principiul divin în sine, pentru că astfel Dumnezeu se proclamă şi se descoperă prin manifestări exterioare şi efemere. Destinaţia, vocaţia aparte a omului ca fiinţă dotată cu sentimente şi raţiune este de a ajunge la priza totală de conştiinţă asupra esenţei, asupra naturii sale divine dată de Dumnezeu... Scopul educaţiei este de a încuraja şi de a conduce omul, de a fi conştient, gânditor şi simţitor, astfel ca acesta să devină prin propria alegere personală, să aibă o reprezentare pură şi perfectă despre această lege divină interioară: educaţia trebuie să-i arate căile şi mijloacele de a atinge acest scop" (pp. 2-3).

*

Fragmente din lucrările lui Fröbel, *apud* Stoian Stanciu (coord.), *Din istoria gândirii pedagogiei universale*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1959.

„...Educaţia, ca teorie şi ca învăţământ, leagă pe copil de lumea înconjurătoare, de perioada şi de istoria în care trăieşte copilul, ucenicul şi în care este el situat ca într-un tot. Această educaţie cuprinde şi formează pe om, pe copil ca aparţinând lui Dumnezeu, naturii, omenirii. Ea arată şi învaţă pe elev ce este natura şi istoria (omenirea în întregul ei mers evolutiv şi conform cu legile dezvoltării ei) şi totodată ea îl învaţă să descopere prin sine şi în sine armonia dintre ele..." (p. 295).

„Cu prilejul jocului şi al ocupaţiei copiilor nu trebuie să fie vorba numai de punerea la dispoziţia lor a unor mijloace de distracţie, am spune de petrecere a timpului, deci numai mijloace pentru activitate exterioară, ci dimpotrivă, trebuie ca prin acestea să fie angajată fiinţa cea mai dinlăuntru a copilului; acest lucru a fost arătat chiar de la începutul acestei întreprinderi a noastre ca un adevăr general valabil; numai că el nu poate fi scos în evidenţă, destul de des, în marea lui importanţă, pentru întreaga viaţă a copilului şi a omului, nu poate fi destul de sugestiv înfăţişat şi destul de multilateral documentat" (p. 297).

„Jocul – iată treapta cea mai înaltă a dezvoltării copilului, a dezvoltării omului în această perioadă, deoarece aceasta este prezentarea activităţii libere a interiorului, manifestarea interiorului

din nevoia şi cerinţele interiorului însuşi, ceea ce spune chiar cuvântul joc ; jocul este produsul cel mai curat, cel mai spiritual al omului aflat pe această treaptă şi este, în acelaşi timp, model şi copie a vieţii omeneşti, a vieţii interioare, tainice, a naturii, în om, şi în toate lucrurile" (p. 298).

„Jocul este o oglindă a vieţii, a vieţii proprii şi a altuia, a vieţii interioare şi a celei înconjurătoare..."

„Jocul, cunoscut bine şi bine cultivat, deschide copilului perspectiva universului, spre care îl educăm şi pentru care el se dezvoltă" (p. 298).

# 9. Herbert Spencer (1820-1903)

**Repere biografice.** S-a născut la Derby, o localitate din centrul Angliei, în 1820, într-o familie mic burgheză. Primele sale studii îi dezvoltă interesul faţă de ştiinţele exacte şi ştiinţele naturii. Lucrând ca inginer la căile ferate, dar şi dispunând de condiţii favorabile de trai, se consacră mai mult filosofiei şi eseisticii, fiind la curent cu tot ce a fost mai important în domeniul ştiinţelor umane. Cele mai importante lucrări sunt: *Sistem de filosofie sintetică* (în mai multe părţi, elaborate între anii 1862 şi 1896), *Eseuri despre progres*, *Introducere în ştiinţele sociale*, *Clasificarea ştiinţelor*, *Eseuri despre educaţie*.

## 9.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este considerat unul dintre întemeietorii pozitivismului. Consideră că ştiinţa nu poate decât să descrie sau să sistematizeze datele dobândite prin simţuri, existenţa ca atare rămânând de domeniul incognoscibilului. Admite compatibilitatea dintre religie şi ştiinţă, arătând că ştiinţa cercetează fapte şi raporturi între ele, iar religia încearcă să afle acel necunoscut care stă la baza faptelor şi a raporturilor. Este un adept al organicismului social, considerând societatea un organism ce se supune legităţilor generale ale lumii vii. Cum la nivelul organismului există trei sisteme de organe (de hrănire, de repartizare şi de reglementare), tot la fel, în societate, persistă aceeaşi diferenţiere între funcţiile pe care le îndeplinesc cele trei clase: muncitorii, negustorii şi capitaliştii industriaşi. Evoluţia este înţeleasă ca 1) trecere de la starea incoerentă la una coerentă, 2) trecere de la o stare omogenă la o stare eterogenă şi 3) trecere de la nedeterminat la determinat. Evoluţia constituie un proces etern de integrare a materiei în forme de echilibru relativ, integrare şi echilibrare realizate pe seama unei pierderi de mişcare ce se caracterizează printr-o trecere treptată de la o stare de relativă omogenitate şi incoerenţă la una de relativă eterogenitate şi coerenţă. Mecanicismul gândirii sale rezidă în simplificarea evoluţiei şi neluarea în seamă a influenţelor exterioare ce pot determina o anumită configuraţie şi dezvoltare a interiorului. În domeniul eticii, Spencer se dovedeşte a fi utilitarist, crezând că orice comportament care conduce la supravieţuirea personală a oamenilor este moral. Normele morale sunt reglementări ce rezultă din lupta pentru supravieţuire. Obţinerea plăcerii şi evitarea durerii sunt consecinţe firesti ale adaptării. Concepţia sa poate fi rezumată astfel:

- legea evoluţiei este legea fundamentală a universului;
- viaţa înseamnă o continuă adaptare a organismului la mediu;
- activitatea omului înseamnă şi ea adaptare; adevărata valoare a proceselor psihice constă în capacitatea acestora de a facilita adaptarea;

- să procedezi corect înseamnă să faci ceea ce aduce folos, iar rău înseamnă a comite ceva dăunător individului sau comunităţii;
- criteriul fundamental de diferenţiere este plăcerea sau neplăcerea;
- conştiinţa morală individuală este un rezultat al experienţei omenirii, prin statornicirea unor acte ce aduc folos şi eliminarea unor conduite nefolositoare.

## 9.2. Concepţia pedagogică

În cursul evoluţiei sale, copilul manifestă toate caracteristicile sălbaticului, reproducând la nivel de individ evoluţia umanităţii, care este gândită ca o trecere de la un stadiu noncivilizat la unul civilizat. Spencer crede că, încă din momentul trecerii spre faza civilizată, omul nu are capacitatea proprie de a fi asimilat de valorile civilizaţiei. Rolul educaţiei constă în a modera la copil caracteristicile omului necivilizat. De aceea, educaţia este o formă de constrângere, născută din imperfecţiunile existenţei umane, care îl face pe individ să se adapteze la transformările societăţii. El aderă la ideea, discutabilă în ultimul timp, conform căreia educaţia copilului o reproduce pe cea a umanităţii. Pe scurt, fiecare individ ar trebui să urmeze acelaşi traseu al devenirii spiritului colectiv, iar educaţia să reproducă la scară mică întreaga evoluţie culturală a omenirii.

Spencer insistă pe ideea dezvoltării unei educaţii care să aducă folos şi prosperitate individului. Pregătirea pentru viaţă constituie sarcina formării. Cunoştinţele infuzate prin educaţie nu se vor reduce la simple podoabe. Acestea nu vor avea o simplă valoare informativă, exterioară, ci una formativă, de construcţie interioară. Cunoştinţele sunt valoroase dacă ele contribuie la formarea bunei comportări a omului în viaţă, în orice direcţie şi în orice împrejurare. Activităţile educative se vor dimensiona în funcţie de felul cum omul este vizat sau integrat: ca individ singular, ca profesionist, ca părinte, ca cetăţean, ca om civilizat. Tipurile de activitate umană ilustrate de Spencer sunt următoarele:

1. Activităţi care contribuie în mod direct la supravieţuirea şi conservarea omului, la apărarea fiinţei sale, în lupta pentru subzistenţă.
2. Activităţi ce asigură lucrurile indispensabile vieţii – hrană, îmbrăcăminte etc., contribuind indirect la supravieţuire.
3. Activităţi de educare şi disciplinare a semenilor, pentru propăşirea speţei umane.
4. Activităţi referitoare la raporturile sociale, politice.
5. Activităţi de relaxare, de satisfacere a nevoilor spirituale, estetice.

Scopurile educaţiei sunt şi ele diferenţiate: individul este format pentru păstrarea şi conservarea sinelui, profesionistul trebuie să aspire spre asigurarea mijloacelor de subzistenţă, părintele va lupta pentru întreţinerea şi educaţia copiilor, cetăţeanul va fi format pentru menţinerea ordinii sociale şi pentru politică, omul civilizat este sprijinit în direcţia fructificării timpul liber. Scopurile prescrise diferitelor ipostaze ale persoanei sunt simultan şi criterii pentru stabilirea conţinutului educaţiei, el însuşi diferenţiat. Două criterii vor fi luate în seamă la stabilirea disciplinelor de studiu:

a) importanţa ştiinţelor pentru viaţa practică în strânsă legătură cu cele cinci genuri de activitate (cultura materială);
b) măsura în care aceste discipline pot dezvolta şi exersa deprinderi şi competenţe spirituale (cultura formativă). După cum apreciază Bogdan Suchodolschi (p. 44), Spencer

s-a împotrivit bogatei tradiţii pedagogice în totalitatea ei, conform căreia educaţia constă în perpetuarea în rândurile tinerei generaţii a celor mai valoroase idealuri ale trecutului, fiind prin urmare normativă. Potrivit întregii sale filosofii, Spencer nu recunoaşte „idealul" drept forţă menită să dirijeze viaţa. El consideră că acesta este o invenţie a celor slabi.

Pe un loc central se situează studiul ştiinţelor, care au nu numai o dimensiune informativă, ci şi una formativă. Astfel, acestea dezvoltă capacităţile raţionale (pe plan intelectual), cultivă independenţa şi perseverenţa (pe plan moral), formează imaginaţia şi simţul frumosului (pe plan estetic), amplifică şi întemeiază credinţa (pe plan religios). Fără a minimaliza dimensiunea formativă a educaţiei, Spencer insistă pe ideea că ştiinţele au o valoare formativă ce merită a fi fructificată în educaţie, atenuând importanţa disciplinelor socioumaniste în acest sens.

---

**Temă de reflecţie**

Pe ce căi s-ar putea maximiza caracterul formativ al disciplinelor ştiinţifice, predate în şcoala românească actuală? Indicaţi câteva soluţii care ţin de activitatea strictă a cadrului didactic.

---

Plasându-se pe direcţiile de gândire organiciste şi pozitiviste, Spencer stabileşte următoarele condiţii ale educaţiei:

- educaţia va reproduce la scară mică procesul de structurare a civilizaţiei;
- educaţia trebuie să aibă un caracter spontan, bazat pe autoinstruire;
- educaţia se va face fără constrângeri, va cultiva şi va genera plăcerea de a învăţa.

Principiile didactice pe care le recomandă sunt în convergenţă cu cerinţele invocate. Aceste reguli sunt următoarele:

- tot ce se dă elevului trebuie expus de la concret la abstract, de la simplu la complex;
- geneza cunoaşterii la individ va urma acelaşi traseu pe care l-a parcurs ştiinţa la nivelul omenirii;
- învăţarea va fi activă şi se va baza pe cercetarea individuală a copilului;
- se va fructifica la maximum autodezvoltarea şi autoinstruirea.

Este un adept al pedepsei naturale care ar putea conduce spre o disciplină naturală. În ceea ce priveşte educaţia morală, Spencer arată că tânărul trebuie să fie prevenit asupra consecinţelor acţiunilor sale de către cei apropiaţi. Nu este exclusă chiar distanţa sau răceala controlată a părinţilor.

---

**Activitate**

Comentaţi citatul de mai jos:

„Copiii ar trebui încurajaţi să facă ei înşişi investigaţii şi deducţii. Să li se spună cât mai puţin cu putinţă şi să fie hotărâţi să descopere cât mai mult posibil. Umanitatea a progresat numai datorită autoinstruirii şi ca să obţină cele mai bune rezultate, fiecare minte trebuie să evolueze oarecum în acelaşi mod, iar acest lucru este continuu dovedit prin succesul evident al omului care se formează fără ajutorul nimănui" (*Eseuri despre educaţie*, p. 86).

---

## 9.3. Rezumat

Spencer a sugerat cinci criterii principale pentru selectarea şi impunerea disciplinelor care urmau să fie predate: ceea ce serveşte la menţinerea vieţii şi sănătăţii, ceea ce serveşte la educarea copiilor, ceea ce serveşte la menţinerea contactelor sociale şi este necesar din punctul de vedere al organismului social şi ceea ce constituie odihna şi distracţia vieţii. Educaţia devine un instrument în mâna individului în lupta pentru menţinerea vieţii, în lupta pentru propria existenţă şi cea a descendenţilor. Educaţia dobândeşte un pronunţat caracter utilitar şi instrumental.

## 9.4. Texte reprezentative

Herbert Spencer, 1973, *Eseuri despre educaţie*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Cum să trăim? – iată o întrebare esenţială pentru noi. Nu cum să trăim numai în sensul pur şi simplu material, ci în sensul cel mai larg. Problema generală care cuprinde toate problemele speciale este regula potrivită de comportare în orice direcţie şi în orice împrejurări. Cum să ne comportăm faţă de trupul nostru; cum să ne comportăm faţă de minte; cum să ne conducem afacerile; cum să întreţinem o familie; cum să ne comportăm în calitate de cetăţeni; în ce chip să folosim acele izvoare ale fericirii pe care ni le pune la dispoziţie natura; cum să ne folosim facultăţile spre cel mai mare avantaj al nostru şi al celorlalţi; cum să trăim complet? Dar dacă acesta este lucrul cel mai de seamă pe care avem nevoie să-l aflăm, el este, în consecinţă, şi lucrul cel mai de seamă de care trebuie să se ocupe pedagogia. A ne pregăti pentru o viaţă completă este funcţia pe care educaţia are datoria s-o îndeplinească; şi unicul mod raţional de a judeca un sistem de educaţie este acela de a şti în ce măsură îndeplineşte această funcţie" (p. 36).

„Nerecunoscând adevărul că funcţia cărţilor este suplimentară, că ele alcătuiesc un mijloc indirect pentru însuşirea cunoştinţelor, atunci când mijlocul direct nu izbuteşte, un mijloc de a vedea cu ochii altor oameni ceea ce nu poţi vedea tu singur, profesorii sunt nerăbdători să transmită date de mâna a doua în locul celor de mâna întâi. Neînţelegând valoarea enormă a învăţării spontane, care are loc în primii ani, neînţelegând că spiritul de observaţie neobosit al copilului, în loc să fie ignorat sau cenzurat, s-ar cuveni să fie sârguincios ajutat şi făcut pe cât de precis şi complet este cu putinţă, ei insistă pentru a-i ocupa privirile şi gândurile cu lucruri care, pentru moment, rămân incomprehensibile şi dezgustătoare. Stăpâniţi de superstiţia care adoră simbolurile cunoaşterii în locul cunoaşterii însăşi, ei nu-şi dau seama că atunci când cunoaşterea obiectelor şi fenomenelor din gospodărie, de pe străzi şi de pe câmp devine destul de completă, numai atunci copilul poate lua contact cu noile izvoare de informaţie pe care le reprezintă cărţile" (p. 52).

„Deoarece mintea, constând la început numai din câteva facultăţi active, aduce treptat în joc facultăţile care se desăvârşesc mai târziu pentru ca, în cele din urmă, să ajungă să-şi folosească toate facultăţile într-o acţiune simultană. Aceasta înseamnă că predarea noastră trebuie să înceapă cu foarte puţine materii în mod simultan, apoi, sporind treptat, să cuprindă în cele din urmă toate materiile. Nu numai în detalii se cuvine ca educaţia să evolueze de la simplu la complex, ci şi în ansamblu" (p. 83).

„Treptat, se va descoperi că o cunoaştere a legilor vieţii este mai importantă decât oricare altă cunoaştere, că legile vieţii stau nu numai la temelia tuturor proceselor corporale şi intelectuale, dar că, prin implicaţie, stau şi la temelia tuturor tranzacţiilor din casă şi de pe stradă, a întregului comerţ, a întregii politici, a întregii morale şi că, deci, fără o înţelegere a lor, nu se poate dirija cum trebuie nici comportarea personală, nici cea socială" (p. 93).

„Amintiţi-vă că scopul disciplinei dumneavoastră trebuie să fie crearea unei fiinţe ce se va autoconduce; nu crearea unei fiinţe condusă de alţii. Dacă copiii dumneavoastră ar fi sortiţi să-şi ducă vieţile lor ca sclavii, nici nu aţi putea să-i obişnuiţi mai bine cu sclavia în timpul copilăriei, dar cum urmează să fie oameni liberi, neavând pe nimeni care să le mai controleze activitatea zilnică, nici nu puteţi să-i obişnuiţi prea mult să se autocontroleze cât mai sunt încă sub privirile dumneavoastră" (p. 130).

„Trebuie să educaţi la modul intelectual, urmărind un scop nobil, acest obiect mai complex decât toate – natura umană, cu legile ei –, aşa cum se manifestă la copiii dumneavoastră, în dumneavoastră înşivă şi în lume. Din punct de vedere moral, trebuie să vă exersaţi constant sentimentele superioare şi să le înfrânaţi pe cele inferioare" (p. 132).

„Concurenţa în viaţa modernă este atât de ascuţită încât puţini sunt aceia care pot suporta efortul necesar fără daune. De pe acum mii de oameni cad sub puternica presiune la care sunt supuşi. Dacă această presiune continuă să crească, aşa cum pare că se va întâmpla, ea va pune din greu la încercare chiar şi constituţiile cele mai sănătoase. De aici decurge faptul de o importanţă deosebită că această creştere a copiilor să se desfăşoare astfel încât să-i pregătească nu numai din punct de vedere intelectual pentru lupta care-i aşteaptă, ci să-i şi facă apţi să suporte uzura şi sfâşierea acesteia" (p. 134).

# 10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910)

**Repere biografice.** Marele scriitor rus s-a născut în 1828 la Iasnaia Poliana (regiunea Tula), localitate unde mai târziu va deschide renumita şcoală. Îşi face studiile la Universitatea din Kazan, urmând la început orientalistica şi dreptul. Intră pentru câtva timp în armată, participând la apărarea Sevastopolului (1854). După demisia din armată se va dedica literaturii şi, intermitent, acţiunilor filantropice. Înfiinţează în 1859, pe moşia proprie, o şcoală pentru copiii de ţărani pe care a coordonat-o până la sfârşitul vieţii. Face mai multe călătorii de documentare în Occident, cunoscând îndeaproape sistemul de învăţământ faţă de care îşi manifestă o vie curiozitate, dar şi o mărturisită critică. Ajungând la concluzia necesităţii de a renova educaţia în propria ţară, emite şi experimentează soluţii noi. A elaborat revista *Iasnaia Poliana* şi a publicat mai multe cărţi şi articole cu conţinut pedagogic: *Educaţie şi instrucţie*, *Despre instrucţia publică*, *Despre educaţie*, *Despre munca manuală*. De asemenea, a publicat mai multe manuale şcolare.

## 10.1. Premise ale gândirii pedagogice

O primă premisă o constituie cunoaşterea pe viu a realităţii pedagogice din ţara sa ori din Occident (Germania, Franţa, Elveţia, Belgia, Italia, Anglia). Acuză educaţia din ţările apusene de formalism, pedantism şi restrângerea libertăţii individuale. O altă premisă este de ordin teoretic, avându-şi originea în pedagogia lui Rousseau. Tolstoi crede că numai prin valorificarea libertăţii şi spontaneităţii se poate clădi o educaţie pertinentă. Între 1852 şi 1857 scrie o serie de nuvele cu caracter autobiografic, în care sondează universul spiritual al copilului şi tânărului, emoţiile, procesele de deprindere a vieţii, dezvoltarea morală a personalităţii. Remarcabilul scriitor rus, având o reprezentare patriarhală asupra omului, va imprima gândirii despre educaţie o tentă sentimentalistă şi romantică.

## 10.2. Concepţia pedagogică

Şcoala de la Iasnaia Poliana a constituit un fel de laborator unde a încercat supunerea la proba practicii a ideilor sale despre educaţie. Condiţiile de derulare a proiectului educativ erau destul de rustice, iar, alături de câţiva dascăli, însuşi scriitorul s-a implicat în activitatea de predare-învăţare. Tolstoi crede că singura metodă a instruirii o constituie experienţa personală, iar singurul ei criteriu este libertatea. Pentru marele scriitor, libertatea reprezintă principiul metafizic şi moral, ca antiteză la pedagogia autoritară, ce presupune o atitudine comprehensivă faţă de elev şi faţă de demnitatea fiinţei umane. Libertatea în educaţie este un principiu care decurge din legile intime ale activităţii cognitive. Cunoaşterea veritabilă se realizează într-un mod liber. Dacă această condiţie este încălcată, dinamismul, spiritul de iniţiativă, coerenţa îşi pierd orice eficienţă şi semnificaţie. A încercat să fundamenteze teoretic şi acţional „educaţia liberă", singura care-l poate conduce pe individ spre fericire. Reduce la minimum reglementarea şi conducerea premeditată a educaţiei. Cere ca cel ce se instruieşte să aibă libertatea deplină de a-şi exprima nemulţumirea sau să se sustragă de la acea instrucţie care, instinctiv, nu-l satisface. Copiii aveau libertatea să frecventeze în voie activităţile (când doreau şi cât voiau). Orarul era flexibil, iar tema discuţiilor putea fi aleasă de către elevi. Ca şi Rousseau, credea că orice învăţare trebuie să fie un răspuns la întrebarea pusă de viaţă. „Pentru Tolstoi, comentează Ştefan Bârsănescu, copilăria e armonia perfectă pe care educaţia nu o respectă: Pentru ce oare să sustragem pe copil din condiţiile naturale de dezvoltare, din familie, din viaţa de acasă? Copilul crescut acasă e mai tare, mai puternic, mai independent, mai uman" (1976, p. 51). După Tolstoi, educatorii greşesc şi în alte sensuri: ei îndepărtează individul de prototipul copilului natural şi-l apropie de un tip artificial de om; educaţia înăbuşă în om toate facultăţile înalte, pentru a nu dezvolta decât facultăţi mediocre ca apercepţia, memoria şi atenţia, iar „instrucţia obligatorie şi gratuită, regulată şi organizată a făcut mai mult rău decât bine".

---

**Temă obligatorie**

În ce măsură „naturalitatea" în educaţie poate fi garantată prin metodele şi formele de învăţare sugerate de Tolstoi?

---

Tolstoi face o disjuncţie între instrucţie şi educaţie. Instrucţia reprezintă un raport liber între oameni, un individ comunicând altuia anumite secvenţe de cunoştinţe. Educaţia se referă la sfera dezvoltării sentimentelor şi ideilor morale. În acest plan, nu e loc de exersare a unor constrângeri din exterior.

Conţinutul educaţiei se centrează mai mult pe compunere, desen, muzică. Încărcând lecţia cu numeroase acte creative, „estetice", această formă a activităţii poate fi exemplară mai ales pentru activităţile extraşcolare de astăzi (de pildă, se obişnuia ca istoria, lectura şi cântul să se „predea" seara, la lumina lămpii). Copiii stăteau la şcoală aproximativ zece ore pe zi, iar predarea-învăţarea se realiza într-o atmosferă tonică, destinsă. Alături de contribuţiile de ordin metodic, scriitorul rus a organizat seminarii pentru pregătirea învăţătorilor de la sate.

---

**Temă de reflecţie**

Consideraţi că în condiţiile învăţământului din satele româneşti este justificată o predare-învăţare în stilul avansat de Tolstoi? Argumentaţi punctul de vedere pe care îl susţineţi.

---

## 10.3. Rezumat

Tolstoi este promotorul „educaţiei libere", valorizând spontaneitatea şi libertatea de acţiune a copilului. Gândurile sale au fost materializate în şcoala pe care a creat-o şi patronat-o la Iasnaia Poliana. A fost un exponent al pedagogiei experimentale, dar în alt sens decât o impune semnificaţia cunoscută: printr-un soi de îndoială pedagogică, a încercat să descopere formule pedagogice în chiar momentul derulării actului educativ. Experimentul său nu era atât o cale de cunoaştere a personalităţii copilului, cât mai degrabă o metodă de investigare a procesului de predare, în scopul aflării legilor acestuia.

**Întrebare**

Cunoaşteţi şi alţi scriitori-poeţi care au avansat idei cu privire la educaţie?

## 10.4. Texte reprezentative

Lev Nikolaevici Tolstoi, 1960, *Texte pedagogice*,
Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Să recunoaştem, în sfârşit, legea care ne spune atât de limpede, şi din istoria pedagogiei şi din istoria întregii instrucţiuni, că, pentru ca omul care învaţă pe alţii să ştie ce e bine şi ce e rău, trebuie ca acel care se instruieşte să aibă deplina libertate de a-şi exprima nemulţumirea sau, cel puţin, de a se sustrage de la asemenea instrucţiune care instinctiv nu-l satisface, că pedagogia nu poate avea decât un singur criteriu – libertatea" (p. 35).

„Suntem convinşi că instrucţiunea este în esenţă un proces istoric şi de aceea nu are un scop final. Instrucţiunea în accepţia cea mai largă a cuvântului, cuprinzând şi educaţia, este, după convingerea noastră, acea activitate a omului care are la temelie tendinţa spre egalitate şi legea eternă a mişcării înainte a culturii" (p. 36).

„Şcoala s-a dezvoltat spontan şi liber din ceea ce aduceau în ea învăţătorul şi elevii. Cu toată influenţa preponderentă a învăţătorului, elevul putea oricând să nu vină la şcoală şi, chiar atunci când venea, să nu-l asculte pe învăţător. Învăţătorul putea să nu accepte prezenţa unui elev şi să acţioneze cu toată forţa influenţei sale asupra majorităţii elevilor, asupra colectivului alcătuit din şcolari. Cu cât avansează elevii, cu atât mai mult se ramifică predarea şi cu atât mai necesară devine ordinea. În consecinţă, în condiţii normale de dezvoltare a şcolii, adică fără constrângeri, cu cât se ridică nivelul de instruire al elevilor, cu atât creşte şi capacitatea lor de ordine, cu atât mai puternic simt ei înşişi nevoia ei şi cu atât mai puternică este în acest sens influenţa profesorului. Această regulă ne-a fost constant confirmată la şcoala din Iasnaia Poliana, chiar de la întemeierea ei. La început, n-am izbutit să împărţim timpul nici pe ore de clasă, nici pe discipline, nici în recreaţie şi lecţii: toate se contopeau într-un singur tot şi toate încercările noastre de planificare a muncii rămâneau zadarnice. Acum însă avem în clasa întâi elevi care cer chiar ei respectarea unui program, se supără atunci când sunt distraşi de la vreo lecţie şi alungă neîncetat pe cei mici, care fac incursiuni în clasa lor.

După părerea mea, dezordinea exterioară din şcoala noastră este folositoare şi de neînlocuit, oricât de ciudată şi neconvenabilă pare ea învăţătorului" (pp. 121-122).

„Seara se ţin orele de cânt, de citire progresivă, se fac conversaţii, experienţe de fizică şi compuneri. Dintre acestea, obiectele preferate sunt citirea şi experienţele. La citire, cei mari se întind în formă de stea pe masa cea mare – cu capetele apropiate concentric şi picioarele în lături; unul citeşte şi

ceilalţi toţi îşi povestesc unul altuia. Puştimea se aşază doi câte doi cu o cărticică în faţă şi, dacă ea este pe înţelesul lor, citesc aşa cum citim şi noi – instalându-se în apropierea luminii, rezemaţi în coate mai cu nădejde, ei se apucă de citit cu o vădită plăcere. Unii, căutând să îmbine două plăceri dintr-o dată, se aşază lângă soba încinsă şi citesc la căldură. La orele de experienţe nu sunt admişi toţi elevii, ci numai cei mai vârstnici şi cei mai silitori, mai cu judecată, din clasa a doua. Această oră, după caracterul pe care l-a căpătat la noi, adică ţinută întotdeauna seara târziu şi cu mult fantastic în ea, se potriveşte de minune cu starea de spirit creată de lectura basmelor" (p. 130).

„Învăţătorul este înclinat întotdeauna, fără voia lui, să aleagă sistemul de predare cel mai convenabil pentru el însuşi. Cu cât metoda de predare este mai convenabilă pentru învăţător, cu atât ea se dovedeşte a fi mai neconvenabilă pentru elevi. Este bună numai acea metodă de care sunt mulţumiţi elevii" (p. 142).

## II. Konstantin Dmitrievici Uşinski (1824-1871)

**Repere biografice.** S-a născut în 1824, la Tula, iar studiile liceale le face la Novgorod-Seversk. Frecventează apoi Facultatea de ştiinţe juridice la Universitatea din Moscova, după care activează ca profesor la liceul din Iaroslav. După scurt timp este îndepărtat din învăţământ, ca urmare a ideilor sale critice la adresa conducătorilor şcolii. Se va întoarce în 1854 la munca de dascăl, pentru care a manifestat de la început o mare atracţie, fiind numit profesor şi apoi inspector la Institutul din Gatcino. Elaborează, totodată, o serie de lucrări care îl impun ca un teoretician original în domeniul teoriei despre educaţie. Este înlăturat din funcţia de inspector şi pleacă în străinătate pentru a cunoaşte diferite sisteme de învăţământ, trimiţând în ţară numeroase rapoarte cu conţinut comparativ. Moare destul de tânăr, lăsându-şi neterminată opera fundamentală, *Omul ca obiect al educaţiei*. Alte lucrări cu caracter pedagogic publicate de Uşinski : *Despre foloasele literaturii pedagogice*, *Despre caracterul naţional al educaţiei*, *Despre importanţa educativă a muncii*, *Lumea copiilor*, *Limba maternă*.

### II.1. Premise ale gândirii pedagogice

Uşinski crede că pedagogia, asemenea medicinei, nu este o ştiinţă propriu-zisă, ci este o practică întemeiată pe datele unor ştiinţe precum psihologia şi fiziologia. De asemenea, pedagogia se va baza pe antropologie şi pe o presupoziţie filosofică adiacentă care o va orienta. Concepţia sa psihologică se centrează pe noţiunile de trebuinţe şi activitate. În debutul vieţii, tendinţa către activitate are un caracter instinctiv pentru ca, mai târziu, ea să dobândească un caracter voluntar. În vederea satisfacerii trebuinţelor, individul intră în contact direct cu lucrurile, iar viaţa sa psihică se dezvoltă. Uşinski este un empirist, considerând că omul poate cunoaşte realitatea numai prin afectarea organelor de simţ de către stimulii exteriori. Se deschide astfel calea spre raţiune, ce poate oferi o cunoaştere atotcuprinzătoare, o conturare a unei imagini unitare despre lume.

## 11.2. Gândirea pedagogică

Educaţia – crede pedagogul rus – nu se poate derula la întâmplare, iar pedagogul nu este un executant mecanic al diferitelor reguli sau reţete pedagogice. Pentru că educaţia este chemată să perfecteze condiţia umană, acest proces este de cea mai mare importanţă.

Refuzând perspectivele înguste de abordare a educaţiei (una speculativă, teoretică, iar alta strict empirică, practică), Uşinski încearcă să găsească o cale de mijloc, militând pentru unitatea dintre teoria şi practica pedagogică. Teoria se sprijină pe datele oferite de o serie de ştiinţe care studiază omul: anatomia, fiziologia, psihologia, istoria. La acestea se adaugă filosofia, care poate indica finalitatea procesului didactic. Este printre primii reprezentanţi ai gândirii pedagogice care cere o abordare interdisciplinară a educaţiei. Pedagogia nu este o ştiinţă în sensul strict, ci o artă, una foarte complexă, care se sprijină pe mai multe cunoştinţe şi vizează desăvârşirea omului. Arta educaţiei este un amestec dintre cunoştinţe şi acte practice în vederea atingerii unui ideal.

---

**Temă obligatorie**

Comentaţi teza, susţinută de Uşinski, potrivit căreia pedagogia ar fi o artă. Mai cunoaşteţi şi alţi pedagogi care susţin un astfel de punct de vedere?

---

Cunoscând mai multe sisteme de educaţie, Uşinski arată că între acestea nu trebuie să existe un zid chinezesc, dar, totodată, el comentează şi preluarea necritică a unor formule care nu se potrivesc spaţiului comunitar. Pedagogul rus face o pledoarie pentru caracterul popular şi naţional al educaţiei. Limba şi cultura unui popor trebuie să se reflecte în conţinutul şi modalităţile de a face educaţie. Uşinski nu neglijează educaţia în perspectiva civismului şi patriotismului veritabil. Există o singură înclinaţie înnăscută pentru toţi şi aceasta este elementul naţional. Religiozitatea, ca înclinaţie naturală a poporului rus – de pildă –, trebuie să-şi găsească locul printre valorile care se vor transmite şi fortifica prin educaţie. Limba naţională constituie un alt pilon al educaţiei poporului. Limba, considerată un „genial învăţător popular", reprezintă tezaurul de înţelepciune ce trebuie perpetuat de la o generaţia la alta. Limba maternă stă la baza întregii dezvoltări intelectuale; de la ea începe orice înţelegere, prin ea trece şi la ea se întoarce. În afară de limba poporului, se invocă experienţa personală ca factor al educaţiei. Impresiile personale, formate în urma contactului direct cu lucrurile, sunt premise indispensabile pentru formarea unei minţi riguroase şi disciplinate.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură consideraţi că limba naţională constituie şi o piedică în a accede la valorile unei comunităţi mai largi (cum ar fi, de exemplu, comunitatea europeană)? Care sunt limitele unei racordări, prin educaţie, doar la valorile naţionale? Dar ale unor ocultări şi neglijări exagerate ale acestor valori?

---

Instrucţia reprezintă un act de voinţă, o luptă pentru a învinge o serie de greutăţi. Facultăţile copilului se formează prin ocupaţie, prin cultivarea bunelor deprinderi. Învăţarea dobândeşte atributele unei adevărate munci; cu cât aceasta este mai variată, cu atât devine mai interesantă pentru copil. Uşinski recomandă activitatea gradată, respectarea intereselor copiilor, respectarea particularităţilor de vârstă. El subliniază rolul intuiţiei în învăţare, arătând că principalul scop al învăţământului intuitiv îl constituie exersarea spiritului de observaţie, a logicii, a exprimării corecte.

Ca şi Pestalozzi, pedagogul rus dezvoltă o teorie a educaţiei elementare. Sarcinile acestei educaţii sunt: a) cunoaşterea realităţii înconjurătoare şi b) dezvoltarea priceperilor de a observa realitatea, de a prelucra şi exprima ideile preluate. Cele două sarcini reprezintă criterii pentru selectarea şi organizarea conţinuturilor educaţiei elementare.

Crede că instrucţia trebuie să înceapă de la vârsta de şapte ani, iar procesul de învăţământ va parcurge următoarele momente: a) observarea obiectelor şi fenomenelor şi b) sinteza şi fixarea cunoştinţelor dobândite. Primul moment cuprinde perceperea obiectelor, compararea lor prin confruntarea cu reprezentările formate anterior şi completarea sau sistematizarea de către educator a noilor noţiuni. Al doilea moment îngăduie ordonarea şi sintetizarea informaţiilor, precum şi întipărirea acestora în mintea elevilor.

## 11.3. Rezumat

Părintele pedagogiei ruse accentuează rolul fundamental al activităţii în viaţa psihică a omului, rolul atenţiei, al memoriei şi imaginaţiei în procesul instructiv, importanţa limbii materne şi a culturii poporului în formarea tineretului şi rolul muncii în viaţa psihică. Aduce numeroase argumente în favoarea caracterului naţional al educaţiei publice, dezvoltând, de asemenea, o didactică a învăţământului elementar.

---

**Activitate**

Realizaţi un comentariu al următorului citat:

„Libertatea constituie o condiţie atât de esenţială pentru activitatea omenească încât, fără satisfacerea acestei condiţii, activitatea însăşi este imposibilă. A-i răpi omului libertatea înseamnă a-l priva de posibilitatea propriei sale activităţi, iar o activitate ce-i este impusă împotriva dorinţei nu mai constituie pentru el o activitate proprie, ci o activitate străină; într-o asemenea situaţie, omului îi rămâne fie să-şi caute plăceri, fie să-şi înşele despotul, înlocuind activitatea acestuia cu propria sa activitate. Iată de ce despotismul şi tirania transformă atât de repede pe toţi acei ce se află în sfera lor de acţiune fie în escroci, fie în desfrânaţi, iar de cele mai multe ori în escroci desfrânaţi, care elimină necontenit din jurul lor pe toţi cei ce nu se potrivesc acestei măsuri" (*Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. II, p. 291).

---

## 11.4. Texte reprezentative

K.D. Uşinski, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, vol. I (1974), vol. II (1975).

„Educatorul nu este un savant, un specialist al ştiinţei, nu este omul speculaţiilor intelectuale, ci un practician, şi de aceea în intenţiile şi acţiunile sale el nu trebuie să se lase condus de însufleţirea unilaterală a raţiunii, care caută să înlăture contradicţiile şi să facă din ipoteză o punte temporară, acolo unde nu există încă trecere, ci de înţelegerea atotcuprinzătoare a înţelepciunii, care vede limitele actuale ale cunoaşterii. Această înţelepciune calmă trebuie să fie în primul rând atributul omului matur, care îşi asumă sarcina educării generaţiilor tinere" (vol. I, p. 445).

„Explicând influenţa educaţiei şi a vieţii asupra dezvoltării firesti a tendinţei spre libertate la om, demonstrând întreaga necesitate a acestei tendinţe pentru o viaţă morală, adică omenească, a individului, arătând denaturările îngrozitoare ale naturii omeneşti ca o consecinţă atât a reprimării

acestei tendinţe vitale, cât şi a ruperii ei de orice activitate sufletească, fără de care nu este posibilă, am demonstrat totodată imensa importanţă a îndatoririlor educatorului în această direcţie. El trebuie să diferenţieze precis încăpăţânarea, capriciul şi nevoia de a avea o activitate liberă şi să se teamă cel mai mult ca, reprimându-le pe primele, să nu o distrugă pe cea din urmă, fără de care sufletul omenesc nu poate să-şi dezvolte meritele umane; într-un cuvânt, el trebuie să educe o puternică tendinţă spre libertate şi să împiedice dezvoltarea înclinaţiei spre samavolnicie sau spre bunul plac" (vol. II, p. 293).

„În înclinaţia sufletului spre obişnuinţă şi imitare, educaţia găseşte un mijloc puternic de a acţiona asupra elevului: puterea exemplului se bazează pe ea. Dar este mioapă acea educaţie care se mărgineşte numai la aceste mijloace, fără să contribuie la formarea unei activităţi independente, şi care stânjeneşte această activitate, fie măcar şi pentru faptul că consumă tot timpul copilului pentru acţiuni bazate pe imitaţie sau obişnuinţă, fără a-i lăsa nici timp şi nici câmp de acţiune pentru o viaţă independentă" (vol. II, p. 327).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema:
## PEDAGOGIA CLASICĂ (II)

Numele cursantului _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

- Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

- Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 7

# Reacţii la pedagogia clasică

**Pedagogia experimentală**

1. Alfred Binet (1857-1911) ..... 200
2. Ernst Meumann (1862-1915) ..... 203
3. Wilhelm August Lay (1862-1926) ..... 207

**Secolul copilului**

1. Ellen Key (1849-1926) ..... 209

**Obiectivele unităţii de curs:**

- familiarizarea cursanţilor cu teoriile pedagogice avansate în a doua jumătate a secolului al XIX-lea;
- analiza comparativă a contribuţiilor fiecărui exponent al pedagogiei experimentale;
- identificarea unor premise de întemeiere ştiinţifică a pedagogiei actuale;
- surprinderea notelor discordante (reactive) faţă de pedagogia clasică;
- valorizarea, din perspectiva prezentului, a unor idei pedagogice viabile.

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ

## 1. Alfred Binet (1857-1911)

**Repere biografice.** Binet s-a născut la Nisa, în 1857, într-o familie de medici. Frecventează mai întâi cursurile facultăţii juridice, apoi ştiinţele naturale şi medicina. Este atras şi de psihologie, mai ales de psihologia copilului. Simultan cu aceste studii, a început să se preocupe de stările patologice ale vieţii sufleteşti şi a frecventat serviciul doctorului Charcot. În 1895, a publicat, împreună cu Beaunis, *L'Année psychologique*, iar, în 1899, alături de F. Buisson şi P.K. Bedirez, a pus bazele unei instituţii inedite, „La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant". În 1906, înfiinţează un laborator pentru pedagogia copiilor normali, care a funcţionat pe lângă o şcoală primară. În acest laborator au fost elaborate de către Binet multe dintre testele sale pentru studiul inteligenţei. Cele mai reprezentative lucrări sunt: *Oboseala intelectuală* (1898), *Studiul experimental al inteligenţei* (1903), *Idei moderne despre copii* (1909). A vizitat România şi a ţinut mai multe conferinţe. Se stinge din viaţă în 1911.

### 1.1. Concepţia pedagogică

Întreaga viziune pedagogică a lui Binet se bazează pe următoarele două principii: a) pedagogia trebuie să aibă ca preliminarii o studiere în profunzime a psihologiei individuale şi b) diferenţele individuale sunt mai puternice pentru procesele superioare decât pentru procesele inferioare. Ne asemănăm cu alţii prin trebuinţele fundamentale, dar ne deosebim în mod esenţial prin căutările şi posibilităţile psihice superioare.

Pedagogia nouă, cea a timpului său, este definită în raport cu cea tradiţională, prin asocierea acesteia cu o metodologie inedită: observaţia şi experimentul ştiinţific. De altfel, Binet este primul teoretician care fundamentează domeniul pedagogiei experimentale. Teoria despre educaţie trebuie să devină o disciplină riguroasă, a cărei fundamentare se va sprijini pe metode ştiinţifice. Cu Binet se produce o ruptură epistemologică: este primul teoretician care refuză tradiţia intuiţionistă şi literară în domeniul pedagogiei. Pedagogia este mai întâi o pedotehnie, o ştiinţă despre tehnica creşterii copiilor, formată pe temeiul psihologiei infantile. Pedagogia de tip experimental îşi va propune să ajungă la o autonomie faţă de psihologie: ea apare ca o aplicare a psihologiei infantile la educaţie, şi nu ca un efect direct al întrebuinţării experimentului. În lucrarea dedicată inteligenţei, avansează o serie de probe şi tehnici speciale care au drept scop măsurarea unor funcţii psihice. Cea mai interesantă tehnică este celebra scară metrică a inteligenţei. Aceasta se prezintă ca fiind formată dintr-o serie de probe corespunzătoare fiecărei vârste; vârsta mintală este proporţională cu numărul rezolvărilor corecte la o probă dată. Noţiunea de vârstă mintală, introdusă de Binet, este completată cu o alta, cea de cotă sau coeficient al inteligenţei (sintagma îi aparţine lui W. Stern), care se prezintă ca un raport între vârsta mintală şi vârsta cronologică, rezultatul fiind înmulţit cu 100.

Ca şi alţi pedagogi ai timpului său, Binet crede că educaţia este o pregătire pentru existenţa de toate zilele, iar validitatea acestei pregătiri poate şi trebuie să fie măsurată. Cu alte cuvinte, chiar şi efectele educaţiei suportă o anumită cuantificare. În acest sens, pedagogul francez avansează un nou concept, cel de eficienţă a învăţământului, ce poate fi determinată cu ajutorul unor probe standard pentru o clasă. Prin tehnica propusă, se înregistrează progresul elevilor, se facilitează depistarea copiilor deficienţi, se constată eficacitatea unor procedee sau metode didactice, se apreciază valoarea unui cadru didactic. În perspectiva educării inteligenţei, Binet avansează exerciţii de ortopedie mintală, respectiv de creştere a capacităţii de operare pe plan intelectual.

Conceptul de inteligenţă este corelat cu cel de adaptare. La întrebarea care sunt dimensiunile funcţionale ale gândirii, el trasează o schemă tridimensională, ale cărei elemente definitorii sunt direcţia, adaptarea şi corecţia. Direcţia este corelată cu scopul acţiunii, iar la nivelul unei experienţe de laborator ea corespunde consemnului dat subiectului ce este supus analizei. Adaptarea reprezintă o sumă de încercări succesive, de tatonări, de alegeri în funcţie de direcţia adoptată. Corecţia se impune o dată cu autocenzurarea căilor, prin trecerea diferitelor încercări printr-un aparat de control, printr-un mecanism de reglare. În lucrarea *Idei moderne despre copii*, Binet duce mai departe ideile sale cu privire la inteligenţă şi le aplică la educaţia copiilor. Topicile pe care le analizează aici sunt următoarele: statutul copilului în şcoală şi măsurarea exactă a gradului de instruire, raportul dintre inteligenţă şi dezvoltarea corporală, importanţa măsurării inteligenţei şi educarea ei, rolul memoriei în învăţare, corelarea facultăţilor intelectuale şi tipuri de aptitudini şcolare, statutul lenei, educaţia morală etc.

Promotor al învăţământului special, creator al claselor de perfecţionare, Binet a fost înţeles pe nedrept, ca fiind responsabil de discriminare psihologică, fiind asociat cu unele ideologii segregaţioniste, exclusiviste. În realitate, clasele de perfecţionare erau gândite ca nişte clase de tranzit pentru copiii cu aptitudini slabe sau înalte, în vederea reinserţiei acestora în clasele normale. El era încrezător în perfectibilitatea anormalilor, în capacităţile acestora de integrare în viaţa curentă.

**Temă de reflecţie**

În ce măsură consideraţi că pot fi măsurate efectele educaţiei? Cum vă explicaţi faptul că unii „premianţi" din şcoală sunt „repetenţi" în viaţă?

## 1.2. Rezumat

Binet a intuit importanţa pedagogiei „cantitativiste", scoţând în relief rolul experimentului educaţional. A legat pedagogia de datele psihologiei şi a încercat să elaboreze o scară-etalon pentru măsurarea inteligenţei. A atras atenţia asupra necesităţii de a măsura efectele educaţiei. A pledat pentru introducerea în şcoală a unor tehnici de „ortopedie" mintală.

**Activitate**

Realizaţi un scurt comentariu al citatului:

„Considerată din acest punct de vedere, pedagogia încetează de a fi o artă învechită şi profund plictisitoare. Ea ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noştri şi începe de acum să ne înveţe cum trebuie să procedăm pentru a ne asigura educaţia memoriei, a

judecăţii şi a voinţei. Ea nu este folositoare numai copiilor, ci şi nouă înşine şi, analizându-ne propria noastră persoană, infirmităţile şi slăbiciunile noastre, vedem cât am câştiga prin aplicarea acestor metode" (*Idei moderne despre copii*, p. 248).

## 1.3. Texte reprezentative

Alfred Binet, 1975, *Idei moderne despre copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Când vorbim despre educaţie, instrucţie şi despre formarea minţilor, nu trebuie să se piardă niciodată din vedere că orice activitate umană este supusă unei legi suverane: adaptarea individului la mediul său şi că învăţământul pe care îl dăm tinerilor cu scopul de a spori valoarea acestei adaptări nu poate fi apreciat decât prin răspunsul la această întrebare capitală: oare adaptarea a fost ameliorată?" (p. 32).

„Ar trebui să se urmărească drumul şcolarilor în viaţă, să se ştie ceea ce vor deveni, să se aprecieze destinul lor şi să se ia ca termen de comparaţie alţi indivizi care au primit un învăţământ cu totul diferit sau nul. Într-adevăr, şcoala este apreciată prin consecinţele sale postşcolare; ea nu are altă raţiune de a fi; ea nu se apreciază sau se apreciază în mod incomplet, prin succesele dobândite la examene şi concursuri; iar a vedea scopul învăţământului în premiile şi în examenele de sfârşit de an înseamnă să fi pierdut noţiunile de ansamblu" (pp. 32- 33).

„Nu este de ajuns să constatăm răul, trebuie ca îndată ce l-am constatat să căutăm remediul. Ca şi medicina, pedagogia implică deopotrivă un diagnostic şi un tratament. Diagnosticul este stabilit, este vorba deci de a trata şcolarul" (p. 46).

„După părerea noastră, inteligenţa – considerată independent de fenomenele de sensibilitate, de emoţie şi de voinţă – este înainte de toate o facultate de cunoaştere, care este îndreptată spre lumea exterioară şi care acţionează pentru a o reconstrui în întregime cu ajutorul unor mici fragmente ce ne sunt date. Ceea ce percepem este elementul *a* şi întreaga activitate, atât de complicată, a inteligenţei noastre constă în a suda acest prim element de un al doilea element, elementul *b*. Orice cunoaştere este deci în mod esenţial o adunare, o continuare, o sinteză, fie că adunarea se face în mod automat, ca în percepţia exterioară, în care văzând o mică pată spunem: «Iată pe prietenul nostru care se plimbă acolo pe drum», fie că, dimpotrivă, adunarea se face în urma unei cercetări conştiente, ca şi în cazul în care un medic, după ce a examinat îndelung simptoamele unui bolnav, conchide: «e o ruptură de anevrism, şi va muri» sau când un matematician după ce s-a chinuit cu o problemă, spune: «X este egal cu atâta». Or, să observăm bine, în această adiţionare la elementul a, acţionează de acum o mulţime de facultăţi: înţelegerea, memoria, imaginaţia, judecata şi, îndeosebi, cuvântul" (p. 99).

„Nu ne aflăm aici în domeniul ştiinţei pure, ci printre faptele vieţii reale; şcolile există, ele sunt populate de copii, este un întreg organism care funcţionează de sute de ani; există în preajma lor funcţionari, o ierarhie, poziţii stabilite, tradiţii, interese personale şi chiar dogme. Întreg acest ansamblu are tendinţe să dureze, să reziste luptând împotriva schimbărilor, chiar şi atunci când aceste schimbări ar constitui progrese. Cercetările de pedagogie experimentală care se fac în prezent trebuie deci considerate nu numai în ele însele, ci în legătură cu instituţiile pe care ele năzuiesc să le modifice" (p. 244).

„În ceea ce priveşte aprecierea inteligenţei şcolarului, am spus cum trebuie să ne formăm o opinie în mijlocul atâtor împrejurări complicate şi înşelătoare şi cât de necesară este o metodă de măsurare. Am expus această metodă, care este un instrument preţios, cu condiţia să fie mânuit cu mult tact şi inteligenţă. Iar în această privinţă am afirmat că există o educaţie a inteligenţei, adică un mijloc de a o dezvolta şi că acest mijloc nu constă în lecţii orale, ci în exerciţii de antrenare, constituind ceea ce noi am numit o ortopedie mentală" (p. 247).

# 2. Ernst Meumann (1862-1915)

**Repere biografice.** S-a născut în anul 1862, la Uerdingen, în ţinutul Rinului, într-o familie de pastori. După terminarea liceului se înscrie la Facultatea de Teologie din Tübingen, ca să satisfacă voinţa tatălui; părăseşte însă teologia pentru filosofie şi trece ca student pe la mai multe universităţi. În 1893, Meumann este numit asistent pentru psihologie la Leipzig şi lucrează patru ani sub conducerea lui W. Wundt. În 1897, îl găsim profesor la Universitatea din Zürich. Ulterior, funcţionează succesiv la mai multe universităţi (Königsberg, Münster, Halle, Leipzig), iar în cele din urmă la Hamburg, cea mai tânără universitate germană.
După cum ni-l prezintă Ştefan Bârsănescu (1976, p. 79), Meumann prezenta calităţi de muncă excepţionale: ţinea prelegeri la universitate, efectua studii şi experienţe de laborator, publica reviste, deschidea polemici, îşi făcea timp şi pentru o activitate literară; în plus, conferenţia în cadrul societăţilor corpului didactic, animat de năzuinţa de a promova interesul ştiinţific pentru noile cercetări. Lucrarea sa fundamentală este *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală şi bazele ei psihologice*, publicată în trei volume între anii 1911 şi 1915.

## 2.1. Concepţia pedagogică

Nu este de acord cu pedagogia tradiţională, criticând-o pentru caracterul speculativ, dimensiunea abstractă şi lipsa unei fundamentări empirice. Militează pentru o pedagogie „de teren", puternic susţinută de fapte, observaţii şi experimente ştiinţifice. Chiar dacă pedagogia îşi însuşeşte şi date specifice altor discipline, ea reprezintă o ştiinţă autonomă, fiind un fel de psihologie aplicată, contextualizată la specificul proceselor educative. Faţă de experimentul psihologic, cel pedagogic îşi propune să valideze metode didactice sau materiale utilizate în predare. Fundamentându-şi discursul pe o bază faptică, pedagogia ar putea progresa mai rapid şi ar dobândi o altă valoare în ochii educatorilor sau specialiştilor. Pedagogia sa nu părăseşte binomul educator – educat şi nu vizează un spaţiu mai larg cum ar fi grupul şcolar sau corelaţia dintre faptul pedagogic şi determinările lui sociale sau materiale. De altfel, el crede că nu toate problemele specifice pedagogiei pot fi supuse experimentării. Problematica finalităţilor educaţiei rămâne pe mai departe o constantă a filosofiei educaţiei. Pedagogia experimentală ar putea valida corelativitatea acestor finalităţi cu legile generale de dezvoltare a copiilor sau ar putea să stabilească cele mai bune căi de realizare a acestora. Pedagogia orientată experimental este necesară ori de câte ori:

a) avem de-a face cu o latură obiectivă în educaţie, accesibilă cercetării empirice;
b) problemele din acest sistem trebuie orientate într-o formă oarecare după obiectul educaţiei: tineretul.

Experimentul devine o observaţie perfectată, deosebindu-se de simpla observare prin aceea că el provoacă fenomenul ce urmează a fi cercetat şi nu aşteaptă ca acesta să se deruleze de la sine.

În lucrarea *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală şi bazele ei psihologice*, Meumann invocă marile teme ale pedagogiei experimentale, în felul următor:

La tema despre „Scopul educaţiei", aceasta să se studieze dintr-un dublu punct de vedere: a) al conformităţii şi adaptării la evoluţia tânărului şi b) după raportul lui cu structura spirituală a tânărului, care oferă condiţiile de realizare.

La capitolul „Obiectul educaţiei" e nevoie să se cerceteze copilul după evoluţia sa psihofizică şi după varietăţile individuale. Meumann recomandă, de asemenea, să se examineze educaţia ca activitate în vederea adaptării ei la elev, la evoluţia, la individualitatea şi munca lui („Metodica şi tehnica educaţiei"). E necesar să se examineze „Mijloacele şi materialele" de educaţie dintr-un dublu punct de vedere: a) al adaptării lor la şcolar şi al stadiilor lui de evoluţie şi b) în vederea conformării lor cu scopurile de realizat.

Şcolile şi organizarea lor trebuie să dobândească o întemeiere psihologică atât din punctul de vedere al evoluţiei, cât şi din acela al îngrijirii şi igienei tineretului şi al condiţiilor de muncă ale educatorului. Meumann mai propune ca „ultimă cercetare" studiul profesorului din punctul de vedere al activităţii.

Dacă vom formula, pe temeiul acestor indicaţii, o judecată valorică asupra modului cum E. Meumann a conceput pedagogia experimentală, „trebuie să recunoaştem că el n-a considerat-o ca o parte sau capitol, ci ca baza întregii pedagogii, [...] ca ştiinţa empirică sintetică despre copil, educaţie şi profesor" (Bârsănescu, 1976, p. 82).

O mare importanţă va acorda cercetării activităţii elevului pe mai multe paliere:

- analiza muncii fizice şi psihice a elevilor, analiză pe baza căreia se constituie o tehnică şi o economie a muncii intelectuale a elevilor;
- determinarea condiţiilor oboselii în urma consumului de energie fizică şi psihică, prevenirea oboselii şi realizarea odihnei active şi pasive la elev şi profesor;
- stabilirea raportului dintre activitatea şcolară în colectivul clasei şi cea de acasă;
- examinarea activităţii elevilor la diferite discipline.

Iată cum rezumă Dimitrie Todoran (1980, p. 12) concepţia pedagogică a lui Meumann:

(a) Pedagogia este o ştiinţă empirică, bazată pe experienţă.
(b) Pozitivarea regulilor şi normelor pedagogice este posibilă prin cercetarea ştiinţifică a fenomenelor educaţionale, în practica vieţii şcolare şi sociale, îndeosebi prin metoda experimentală.
(c) Toate cercetările şi măsurile educaţionale pornesc de la copil şi vor fi adaptate studiului evolutiv şi legilor de dezvoltare a acestuia – legi experimentale – determinabile.
(d) În consecinţă, problematica pedagogiei experimentale ar cuprinde:
(1) cercetarea dezvoltării corporale şi psihice a copilului;
(2) observarea dezvoltării specifice a aptitudinilor lui psihice;
(3) studierea diferenţiată a individualităţii copilului;
(4) constituirea unei ştiinţe despre dotare („*Begabungslehre*") căreia îi aparţine măsurarea inteligenţei;
(5) observarea copilului în activitatea sa şcolară;
(6) analiza activităţii psihice a copilului în procesul asimilării diferitelor materii de învăţământ.
(e) Pe temeiul acestor studii, cercetări şi observaţii, se vor stabili măsurile ce trebuie luate de profesor, precum şi metodele activităţii educaţionale şi didactice.
(f) Mijloacele de cercetare sunt: experimentul, observarea, culegerea şi prelucrarea de date (inclusiv cele istoric-biografice), statistica; experimentul psihologic este dublat de experimentul instructiv care verifică şi compară diferitele metode de învăţământ în vederea valorificării rezultatelor obţinute în activitatea didactică viitoare.
(g) Observările şi datele educaţionale culese pe căi neexperimentale vor fi păstrate şi se vor ordona şi valorifica sistematic – ceea ce nu se realizase până atunci.

Cercetarea empirică, pentru care face pledoarie Meumann, se bazează îndeosebi pe observare. Datorită caracterului ei metodic, observarea permite o urmărire continuă a proceselor observate şi, totodată, o însuşire conştientă şi o consemnare sistematică a rezultatelor ei. Totodată, datorită caracterului său planificat şi din cauza faptului că urmăreşte anumite scopuri, ea permite uneori şi o repetare aproape identică a aceleiaşi observări. În opinia lui Meumann, experimentul reprezintă o observare perfecţionată şi ridicată la un nivel superior deoarece orice experiment are în vedere cunoaşterea fenomenelor ce urmează a fi cercetate pe baza observării lor, în condiţii perfect controlabile. Experimentul se deosebeşte însă de observare prin faptul că aceasta trebuie să aştepte apariţia fenomenului ce urmează a fi cercetat, în timp ce experimentul îl provoacă. Nu este uitat, desigur, nici „experimentul natural", utilizabil în special în studierea spontaneităţii şi productivităţii aptitudinilor copiilor, constând în crearea de situaţii, în activitatea obişnuită a acestora, capabile să le stimuleze performanţele spontane în jocuri, în efectuarea de desene, în decuparea de figuri.

Experimentul constă în aceea că oferă posibilitatea acestuia de a determina cantitativ – sau de a „măsura" – fenomenele cercetate, iar introducerea lui în psihologie şi pedagogie a descoperit noi zone de reflecţie şi a deschis noi posibilităţi de cercetare. Meumann crede că în centrul întregii ştiinţe a educaţiei primează punctul de vedere al unei pedagogii individuale, adică acela al raportului dintre educator şi educat, căruia i se subordonează toate cercetările şi anchetele social-pedagogice.

---

**Temă de reflecţie**

Consideraţi că ne putem debarasa de o pedagogie deductivă, filosofică, speculativă, luând în calcul doar datele unei pedagogii experimentale?

---

## 2.2. Rezumat

Meumann caută să revendice un statut deosebit pedagogiei ce trebuie determinată cantitativ, pe baza observării sistematice şi a analizei datelor empirice. Baza cercetării educaţiei o constituie copilul, cu toate determinările caracteristice. Nu este cercetat cadrul mai larg – grupul şcolar sau mediul educaţional. Se supun examinării mijloacele educative, metodele şi formele de realizare a educaţiei.

## 2.3. Texte reprezentative

Ernst Meumann, 1980, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală şi bazele ei psihologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Pedagogia nu este nici «psihologie aplicată», nici etică aplicată, nici logică etc.; ea este, fără îndoială, o ştiinţă de sine stătătoare, ştiinţa despre realitatea educativă. Oricât de multe dintre rezultatele psihologiei generale, ale patologiei, pedologiei, logicii, eticii, esteticii ar fi folosite pentru scopurile proprii, ea prezintă totuşi toate aceste rezultate într-o lumină nouă, dintr-un punct de vedere folosit numai de ea: acela al educaţiei şi, în acest mod, toate problemele aparent psihologice, etice şi de orice altă natură, se transformă, de îndată ce devin probleme de educaţie" (p. 29).

„Normele pedagogice de natură deductivă pornesc de la premisa inexactă că ar exista, fix şi imuabil, un sistem de concepte pedagogice fundamentale, din care pot fi deduse teorii pedagogice

cu caracter legic. Nimeni n-a putut da însă până azi socoteală asupra originii acestor noţiuni pedagogice care nu au nici o contingenţă cu practica. Pe de altă parte, toate prescripţiile, lipsite de o suficientă fundamentare empirică, apar practicianului ca simple porunci, nefiind în stare să-i explice, în orice clipă şi la fiecare pas, de ce trebuie să procedeze aşa şi nu altfel. Iată în ce constă, pentru profesor şi educator, principala valoare a noului nostru mod de cercetare. Importanţa pedagogiei experimentale nu rezidă în cantitatea rezultatelor ei pozitive şi nici în prescripţiile detaliate date activităţii practice, ci în faptul că vrea să pună pe fiecare educator în parte în situaţia de a se lămuri în orice clipă asupra fundamentării măsurilor sale pedagogice. În acest mod, sporeşte autonomia educatorului faţă de oricare normă pedagogică şi-i mijloceşte totodată creşterea interesului faţă de profesiunea sa. O pedagogie autoritară va paraliza întotdeauna, mai mult sau mai puţin, independenţa practicianului, deoarece, neavând în faţa ochilor justificarea măsurilor sale, nu poate să-şi dea seama cât de mult se abate învăţământul-şablon, de la prescripţiile pedagogice. Această pedagogie creează în practică un învăţământ-şablon şi duce la tratarea schematică a diferitelor obiecte de învăţământ" (p. 48).

„Tratarea procedeului experimental în pedagogie ar fi incompletă, dacă nu am aminti, prin câteva cuvinte, marile avantaje ale experimentului faţă de metodele tradiţionale ale observării întâmplătoare. În primul rând, experimentul ne obligă la o cercetare sistematică a realităţii, tocmai pentru că experimentul, spre deosebire de observare, nu aşteaptă ca fenomenele cercetate să apară de la sine. În al doilea rând, experimentul ne permite o repetare nelimitată a observării, deoarece controlăm cu cea mai mare minuţiozitate atât condiţiile externe, cât şi pe cele interne ale fenomenului observat. În al treilea rând, experimentul face posibilă controlarea unui cercetător de către altul, fiecare putând repeta experimentele celuilalt, pe baza indicaţiilor exacte date de acesta cu privire la condiţiile în care s-a efectuat experimentul. Se realizează astfel o mai mare obictivitate a rezultatelor şi independenţa lor de particularităţile individuale şi prejudecăţile cercetătorilor. În al patrulea rând, experimentul determină o colaborare a diferiţilor cercetători, pe baza unui acord precis privind obiectivele experimentului ajutător al cercetării. Mai putem constata în plus că, din momentul în care o ştiinţă devine experimentală, munca devine colectivă, apare o vastă organizare a muncii în comun, se ivesc «colective de muncă pedagogică»; în sfârşit, şi în ştiinţa educaţiei fiecare cercetător se va putea bizui şi va putea continua munca sa ştiinţifică, pe baza rezultatelor obţinute de ceilalţi cercetători" (p. 63).

„Dacă vrem să dăm o definiţie a pedagogiei, putem spune că ea este ştiinţa despre educaţie. Educaţia este o activitate îndreptată către anumite scopuri şi care realizează aceste scopuri şi idealuri şi anume acele scopuri şi idealuri legate de educarea tinerei generaţii. Ştiinţa privitoare la această activitate prezintă următoarea structură, justificată prin însăşi natura ei. Criteriul ei suprem de orientare îl constituie sistemul scopurilor şi idealurilor către care tinde orice educaţie. Acesta este obiectul pedagogiei filosofice sau teoriei filosofice a scopurilor, teleologia. Ea trebuie să se bazeze, înainte de toate, pe munca pregătitoare efectuată de ştiinţele filosofice, în special de etică, estetică şi de ştiinţa despre concepţia general-filosofică asupra vieţii; scopurile educaţiei trebuind, la rândul lor, să fie subordonate scopurilor generale ale umanităţii.

Realizarea scopurilor şi idealurilor educaţiei se îndreaptă asupra «copilului» sau tânărului, care este deci obiectul educaţiei. Acest lucru impune existenţa unei ştiinţe despre omul tânăr, pe care azi o numim «*jugendkunde*» (ştiinţa despre tineret).

Educatorul, în calitatea sa de subiect, îşi îndreaptă activitatea educativă asupra obiectului educaţiei. Din punct de vedere pedagogic, el este cel care înfăptuieşte diferitele activităţi educative - sau, în sens mai restrâns, acela care se ocupă de îngrijirea, de instruirea şi educarea copilului. Această temă intră în sfera ştiinţei care tratează diferitele activităţi educative şi materialul necesar educatorului în opera sa de educare.

Orice activitate care urmăreşte, conform unui plan, scopul propus, are nevoie şi de o metodă, o tehnică. Apare deci necesitatea unei metodici şi a unei tehnici a educaţiei, învăţământului şi îngrijirii copilului.

Activitatea de educaţie reclamă anumite mijloace şi materiale. În acest mod ia naştere ştiinţa despre materialele şi mijloacele de educaţie. În aceste probleme îşi aduc contribuţia lor atât logica, cât şi diferite ştiinţe particulare.

Realizarea scopurilor educaţiei impune şi existenţa unor anumite instituţii şi organizarea acestora de către Stat şi societate. Aceasta determină şi apariţia unei alte ramuri a pedagogiei şi anume ştiinţa despre organizarea educaţiei, a instituţiilor educative şi a relaţiilor lor sociale (condiţionarea şi importanţa lor socială).

Care este poziţia pedagogiei experimentale faţă de acest cuprinzător sistem de sarcini? Ea intervine în fiecare dintre aceste ramuri ale pedagogiei în măsura 1) în care prezintă o latură obiectivă accesibilă cercetării empirice şi 2) în măsura în care toate problemele cuprinse în acest sistem trebuie, sub o formă oarecare, să fie orientate asupra obiectului educaţiei: tineretul. Întregul sistem fiind condiţionat de existenţa tineretului, el trebuie să se adapteze şi să se subordoneze, sub toate aspectele, dezvoltării acestuia. Pedagogia experimentală este însă aceea care preia sarcina adaptării tuturor activităţilor pedagogice la cerinţele tinerilor, tocmai pentru că este, în acelaşi timp, o ştiinţă empirică şi experimentală despre tineret" (pp. 69-70).

# 3. Wilhelm August Lay (1862-1926)

**Repere biografice.** S-a născut în localitatea Bötzingen din Germania. După terminarea studiilor la o şcoală normală, vine la Karlsruhe unde urmează cursurile Politehnicii, iniţiindu-se în ştiinţe exacte şi tehnice. Urmează apoi o serie de cursuri la Freiburg, printre care filosofia cu A. Riehl. După absolvire, lucrează în învăţământ, ca profesor de pedagogie şi psihologie la Şcoala normală din Karlsruhe. Este atras de problematica educaţiei şi publică mai multe lucrări: *Predarea aritmeticii pe baza pedagogiei experimentale* (1898), *Didactica experimentului* (1903), *Şcoala activă ca reformă şcolară în conformitate cu natura şi cultura* (1911).

## 3.1. Concepţia pedagogică

Lay este creatorul noţiunii de *pedagogie experimentală* şi al unei didactici experimentale speciale. În opinia sa, ştiinţa educaţiei trebuie să se întemeieze pe cunoaşterea copilului, cunoaştere la care se ajunge prin examinarea exactă a comportamentului în raport cu scopurile pedagogiei. Educaţia înseamnă efort conştient, este o coordonare a dezvoltării corpului şi spiritului în concordanţă cu ştiinţele normative, este conducere normativă a evoluţiei. Copilul trebuie studiat din cel puţin două puncte de vedere:

a) pentru surprinderea factorilor educaţiei (factori individuali, naturali şi sociali);
b) pentru cunoaşterea rezultatelor ei (proprietăţi şi aptitudini corporale, deprinderi de observare, de creaţie).

Lay se dedică şi studiului scopului educaţiei. El discerne un scop suprem, cu un ideal final al educaţiei, şi scopuri educative concrete, care trebuie realizate pe diferite trepte sau perioade de viaţă. Scopurile intermediare care conduc spre idealul independent de spaţiu şi de timp se pot actualiza atunci când avem o psihologie, o logică, o etică, o estetică şi o ştiinţă a religiei, toate adaptate nevoilor tineretului. El scoate în evidenţă faptul că normativitatea educativă este relativă, iar aceasta trebuie să varieze în raport cu vârsta. Sugerează educatorilor o educaţie mai maleabilă, lipsită de rigiditate, atenţionându-i asupra necesităţii de a cunoaşte foarte bine copiii şi tinerii. Formulele şi metodele instructive (ca şi artificiile procedurale, precum exemplele, pedepsele, recompensele etc.)

nu mai trebuie să fie recomandate la modul general, ci se cer a fi relativizate la vârste, sexe, tipologii psihologice, niveluri şi profiluri de şcoli.

În lucrarea *Şcoala activă...*, din 1911, pedagogul german expune o concepţie pedagogică interesantă pornind de la premisa că orice contact al unui organism cu lumea cunoaşte trei momente: percepţia, prelucrarea şi exprimarea. Reducând dezvoltarea umană la o dezvoltare biologică oarecare, Lay alunecă spre un reducţionism ce se poate constata şi atunci când evidenţiază cele trei momente în structura unei lecţii: a) perceperea, adică dobândirea de impresii, b) prelucrarea lor de către conştiinţă şi c) exteriorizarea sau exprimarea a ceea ce a fost perceput şi prelucrat.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură scopurile ori finalităţile educaţiei pot fi identificate sau recomandate pe fundamente experimentale?

---

## 3.2. Rezumat

W.A. Lay, exponent de seamă al pedagogiei experimentale, a supus examenului critic scopul educaţiei, care poate fi dimensionat numai după o bună cunoaştere a copiilor. A dezvoltat o didactică specială şi a făcut pledoarie pentru o normativitate didactică nuanţată, reclamată şi acordată la contextul aplicării ei. Educaţia este vizată ca integrare în comunitatea socială.

## 3.3. Texte reprezentative

W.A. Lay, 1917, *Experimentelle Pädagogik*, Leipzig, *apud* Ştefan Bârsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 78.

„Educaţia este conducerea dezvoltării corporale şi spirituale a omului după ştiinţele normative - conducerea normativă a evoluţiei" (p. 23).

„Fiecare fiinţă, tot omul, orice copil trebuie privit ca un membru al unei comunităţi de viaţă. Aceasta se lărgeşte de la familie la sat, la judeţ, la patrie, lume şi ea e constituită dintr-o parte naturală: pământul şi apa, clima, fauna şi flora; şi dintr-o parte socială: semenii. Etnografia ne învaţă de repetate ori că dezvoltarea corporală şi spirituală a omului este determinată nu numai de viaţa umană în comunitate, ci şi de viaţa în natura lumii înconjurătoare, nu numai de etnie, cu legăturile sale politice, sociale şi religioase, cu istoria, morala şi obiceiurile, ci şi de peisaj, glie, apă, climă, animale şi plante: omul este într-o mare măsură un produs al vieţii în comun" (p. 25).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# SECOLUL COPILULUI

## 1. Ellen Key (1849-1926)

**Repere biografice.** S-a născut în localitatea Sundsholm, regiunea Kalmar din Suedia. Urmează cursurile unei şcoli pentru fete la Stockholm. Întreprinde mai multe călătorii în Germania, Austria, Elveţia, Italia, Franţa şi Anglia, prilej cu care cunoaşte diferite sisteme de educaţie. Întorcându-se în ţară, începe activitatea didactică în calitate de profesoară la o şcoală din Stockholm. Este pasionată de literatură şi filosofie, dar şi de chestiunile legate de educaţie. Se remarcă, de asemenea, prin ideile sale pacifiste şi se integrează în mişcarea feministă. Se dovedeşte a fi o tenace luptătoare pentru drepturile copilului şi pentru ridicarea fiinţei umane la adevărata demnitate. Scrie şi publică mai multe lucrări, unele cu caracter pedagogic : *Psihologia şi logica femeilor* (1898), *Secolul copilului* (1900), *Mişcarea pacifistă şi cultura* (1908), *Mişcarea feministă* (1909), *Războiul, pacea şi viitorul* (1916).

### 1.1. Concepţia pedagogică

În 1900, Ellen Key – cunoscută mai ales ca scriitoare – avea să publice o carte, emblematică pentru veacul XX, intitulată sugestiv *Secolul copilului*. Criticile adresate învăţământului tradiţional sunt următoarele : tendinţa de sufocare a naturii copilului, de formare a unor oameni care aspirau să semene între ei în loc să se diferenţieze, dispuşi să perpetueze vechiul fără a-l amenda sau înlocui. Ar trebui să vină un „potop" peste pedagogie, iar „corabia lui Noe" ar trebui să păstreze numai pedagogi dragi inimii scriitoarei suedeze : Montaigne, Rousseau, Spencer şi literatura nouă de psihologie infantilă. Ea se ridică împotriva tendinţei de socializare excesivă, contrapunându-i, în schimb, un soi de individualism clădit pe respectarea libertăţii copilului. „Atât timp cât tatăl şi mama nu-şi vor pleca fruntea în ţărână în faţa măreţiei copilului – ne atenţionează Ellen Key –, atât timp cât nu vor înţelege că vorba «copil» nu este decât o altă expresie pentru ideea de «majestate», atât timp cât nu vor simţi că în braţele lor doarme viitorul însuşi, sub înfăţişarea copilului, că la picioarele lui se joacă istoria, nu-şi vor da seama că au tot atât de puţin dreptul şi puterea de a dicta legi acestei noi fiinţe pe cât n-au puterea şi nici dreptul de a impune legi în mersul aştrilor" (Key, 1978, p. 72).

---

**Temă obligatorie**

Consideraţi că este întemeiată critica la adresa învăţământului tradiţional ? De ce ?

---

Autoarea suedeză ne incită la o organizare a mediului copilului astfel încât acesta să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l totodată de influenţe dăunătoare. Până la vârsta de 15 ani, preferă educaţia în familie. Apoi, totul trebuie aranjat astfel încât elevul să înveţe singur. Rolul adultului se referă la organizarea mediului care să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l de influenţe dăunătoare. Ellen Key nu renunţă la orice fel de îngrădire ; copilul trebuie să înveţe să se supună legilor vieţii şi obişnuinţelor care nu contravin legilor naturii. „Bunul educator însă nu va da niciodată un ordin pentru care să nu aibă un temei important. Chiar dacă un copil nu-i convins de acest lucru, el tot

trebuie să asculte şi dacă întreabă pentru ce, răspunsul este foarte simplu: pentru că toţi, chiar şi persoanele mature trebuie să asculte de ceea ce este drept şi să se plece în faţa necesităţii" (*ibidem*, p. 65). Nu este de acord cu educaţia religioasă din două motive: pentru că religia este în contradicţie cu alte discipline predate şi pentru că aceasta cultivă ipocrizia, în loc să conducă la o veritabilă formare morală.

Ellen Key visează la o şcoală pentru toţi, în sensul că se va face educaţie tuturor, dar după un plan special destinat fiecărui individ. Scopul şcolii trebuie să fie activarea evoluţiei vieţii spre forme mereu superioare, printr-o forţă tot mai mare, printr-o luptă neîncetată împotriva tuturor influenţelor dăunătoare. Un astfel de învăţământ va propune mai multe materii de studiu, dar nu le va impune, fiecare elev urmând să aleagă ce doreşte; nu va avea clase, ci şcoli utilate cu materialul pentru studierea anumitor teme; nu se vor da note şi nici nu vor exista examene; această şcoală va dispune de grădină, legătorie de cărţi, ateliere de tâmplărie, spaţiu de joacă; totul este dispus astfel încât copilul să descopere singur. Regimul autoritar, bazat pe constrângere şi pedepse, este repudiat în favoarea unui climat de libertate şi iubire, pentru dezvoltarea forţelor inepuizabile ale copilului.

Şcoala viitorului se va conforma următoarelor cerinţe:

- să realizeze coeducaţia, adică educaţia să fie mixtă, pentru copiii de ambele sexe, la un loc;
- programele şcolare să se constituie prin gruparea anumitor discipline de învăţământ într-un tot unitar; ele se vor preda succesiv, şi nu concomitent;
- procesul educativ să fie bazat pe activitatea personală a elevului, pe legătura directă cu faptele.

Disciplinele de studiu nu se vor impune, fiecare urmând să aleagă ce doreşte. Este necesar să-l învăţăm pe elev ce reprezintă libertatea şi ce înseamnă primejdiile alegerii personale, dreptul şi responsabilitatea voinţei individuale, condiţiile şi datoriile experienţei proprii. Cel mai important rezultat al educaţiei rezidă în a-l plasa pe fiecare individ, singur, în faţa conştiinţei sale. Se insistă pe ideea autoeducaţiei şi autodeterminării spirituale.

Să recunoaştem că unele dintre sugestiile propuse de Ellen Key conţin numeroase elemente utopice care fac ca şi astăzi acestea să nu poată fi transpuse în practică. Cum spune şi Ştefan Bârsănescu, gândirea pedagogului suedez mai mult a delectat decât a inspirat.

---

**Activitate**

Comentaţi citatul de mai jos:

„Scopul întregului învăţământ şi cel al şcolii nu trebuie să fie obţinerea unui examen sau a unei diplome oarecare – întrucât acestea ar trebui suprimate pretutindeni –, ci acela ca elevii să-şi caute singuri cunoştinţele necesare, să aibă propriile lor impresii, să-şi formeze opiniile lor, să ajungă la bucuria intelectuală prin munca lor proprie, iar nu fără să depună vreo osteneală, prin cursurile «interesante» ale profesorului, adesea ascultate cu indiferenţă, repede uitate şi care tratează cinci probleme diferite în aceeaşi zi!" (*Secolul copilului*, p. 87).

---

## 1.2. Rezumat

Ellen Key este unul dintre reprezentanţii educaţiei noi care a pledat pentru respectarea libertăţii şi autonomiei educatului, alunecând spre un soi de individualism ce va găsi mulţi adepţi. Se opune tendinţei de socializare excesivă realizată prin şcoala oficială. Rolul educatorului se reduce la amenajarea mediului care va acţiona prin stimuli corespunzători asupra psihicului infantil. Consideră că activitatea personală constituie factorul esenţial al educaţiei.

## 1.3. Texte reprezentative

Ellen Key, 1978, *Secolul copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„A lăsa natura să lucreze liniştit şi încet, a veghea numai ca munca naturii să fie susţinută de condiţiile înconjurătoare: iată în ce constă educaţia" (p. 47).

„Crima pedagogică curentă este aceea de a reprima natura proprie a copilului şi de a-i suprapune natura adultului. Greşeala aceasta caracterizează şi pe cei care proclamă sus şi tare că educaţia trebuie să urmărească numai dezvoltarea naturii personale, individualitatea!" (p. 47).

„Cea mai mare crimă pe care educaţia actuală o comite împotriva copilului este de a nu-l lăsa în voia lui. Scopul educaţiei viitoare va fi, dimpotrivă, să creeze o lume de frumuseţe, la propriu şi la figurat, în care copilul să fie lăsat să se dezvolte şi să se mişte liber, până în momentul când s-ar izbi de frontiera de nezdruncinat a dreptului celorlalţi. Numai atunci persoanele mature vor putea dobândi cu adevărat o înţelegere profundă a sufletului de copil a acestui ţinut aproape întotdeauna închis. Căci un instinct natural de conservare îndeamnă pe copil să se închidă în el însuşi, să-şi ascundă fiinţa sa intimă faţă de educatorul care pune întrebări nedelicate, ca de pildă: la ce se gândeşte copilul, întrebare la care acesta răspunde totdeauna printr-o minciună oarecare – uşoară sau gravă – educatorului care îi cercetează gândurile sau înclinaţiile sau care i le examinează din curiozitate; care, fără respect faţă de sentimentele cele mai delicate ale copilului, le trădează sau le ridiculizează; care-l ceartă sau îi laudă calităţile în faţa străinilor; care, la un moment dat, răspunde chiar cu mustrări, la mărturisirea plină de încredere făcută de copil, într-o clipă de sinceritate" (p. 48).

„Este esenţial, deci, pentru progresul general, pentru acela al speţei umane, ca şi pentru acela al societăţii, ca educaţia să trezească sentimentul de independenţă, să stimuleze şi să favorizeze curajul de a se îndepărta de căile obişnuite, în cazul când această derogare nu atinge dreptul celorlalţi şi nu este o simplă consecinţă a dorinţei de a atrage atenţia. A da copilului pacea conştiinţei care să-i permită să se elibereze de un fel de a vedea unanim acceptat, de o opinie comună, de un obicei curent, de un sentiment general, iată condiţia fundamentală pentru educarea unei conştiinţe, a unei conştiinţe individuale, iar nu numai colective şi de un singur fel, cum este astăzi aceea a celor mai mulţi oameni!" (pp. 52-53).

„A interveni în câteva rare împrejurări pentru a frâna acţiunile copilului, dar a avea în toate celelalte cazuri o influenţă îndrumătoare – adică a da copilului elementele necesare formării personalităţii sale şi de a-l lăsa pe urmă să şi-o formeze singur – iată, într-un cuvânt, toată arta educaţiei. Observaţiile aspre sunt cele mai proaste dintre toate mijloacele educative. Singurele care îşi ating ţelul sunt cele laconice şi foarte rare. Cel mai mare tact al educatorului este de a nu spune nimic pe moment, ci de a indica ulterior greşeala, în mod indirect, în aşa fel încât copilul să fie pus în situaţia de a-şi face singur observaţie sau de a se mustra. Educatorul poate ajunge la acest rezultat povestind, de exemplu, ceva care dă copilului prilejul de a compara propria sa conduită cu faptele frumoase sau urâte ce i se povestesc sau exprimând o părere asupra lor, pe care copilul şi-o va însuşi, deşi nu-i este direct adresată" (pp. 65-66).

„Dreptul celor superior înzestraţi, cât şi al celorlalţi, ar putea fi respectat, dacă programul de studiu ar fi organizat în aşa fel încât anumite materii să fie predate într-o perioadă a anului şcolar, altele în altă perioadă, iar altele în epoci diferite, dar niciodată toate în acelaşi timp" (p. 82).

„Cele patru pietre unghiulare ale şcolii trebuie să fie:
1. O specializare prevăzută acolo unde se întâlnesc aptitudini personale bine determinate;
2. Concentrarea în jurul anumitor materii, în anumite epoci;
3. Muncă personală pe toată perioada şcolară;
4. Contacte cu realitatea în timpul tuturor studiilor şcolare.

În programul acestei şcoli, ar fi necesară, înainte de toate, concentrarea problemelor, în sensul că n-ar trebui studiate în acelaşi timp mai mult de una sau două materii importante dintre cele mai complexe, ca: istoria, geografia, ştiinţele naturale; pe lângă aceasta, n-ar trebui să se înveţe niciodată mai mult de o limbă în acelaşi timp; dar ar trebui să se cultive aceea pe care elevii au ajuns să o stăpânească prin lecturi literare, rezumate scrise şi conversaţii" (p. 83).

„Trebuie să-l învăţăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea şi primejdiile alegerii personale, dreptul şi responsabilitatea voinţei personale, condiţiile şi datoriile experienţei personale, într-un cuvânt, toate principiile împotriva cărora şcoala lucrează inconştient şi pe care numai familia, căminul, le poate cultiva. Rezultatul cel mai frumos al educaţiei este de a plasa pe fiecare individ, singur, în faţa conştiinţei sale. Aceasta nu exclude deloc posibilitatea pentru acelaşi individ, să simtă treptat fericirea şi nevoia de a fi o parte utilă dintr-un întreg, mai întâi acasă, pe urmă în cercul camarazilor, în ţara sa, şi în sfârşit, în lume. Diferenţa este că, într-un caz, omul devine o celulă vie care participă la construirea unor forme vii, în celălalt caz este o cărămidă folosită pentru a construi aceste forme" (p. 91).

„Visez să văd fiecare şcoală a viitorului înconjurată de o grădină mare, unde – cum este cazul în diverse şcoli – sentimentul frumosului ar găsi un prilej imediat de dezvoltare" (p. 96).

„În şcoala viitorului nu va fi nici o sală de clasă, ci săli diferite prevăzute cu un material complet pentru tratarea unor subiecte diferite şi, pe lângă acest material, spaţii amenajate pentru munca personală a fiecăruia. Nu vor fi examene generale decât atunci când mai mulţi elevi vor fi pregătiţi şi dispuşi să se lase interogaţi la aceeaşi materie, dar fiecare va putea, independent de ceilalţi, să ceară să se prezinte la examen" (p. 97).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema:
## REACŢII LA PEDAGOGIA CLASICĂ

Numele cursantului _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 8

# „Educaţia nouă" (I)

1. Maria Montessori (1870-1952) ..... 217
2. Ovide Decroly (1871-1932) ..... 222
3. Édouard Claparède (1873-1940) ..... 225

**Obiectivele unităţii de curs:**

- surprinderea liniilor evolutive ale pedagogiei la începutul secolului XX;
- analiza detaliată a contribuţiilor fiecărui pedagog din această perioadă;
- realizarea unor conexiuni cu idei pedagogice avansate de predecesori;
- surprinderea tezelor viabile şi a unor slăbiciuni ale construcţiilor pedagogice subsumate curentului „educaţiei noi";
- anticiparea unor construcţii pedagogice contemporane.

BUCAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comparaţie între pedagogia tradiţională şi cea nouă,
în opinia partizanilor curentului „Educaţia nouă" (*cf.* Gauthier, 1996, pp. 149-150)

| Caracteristici | Pedagogia tradiţională | Educaţia nouă |
|---|---|---|
| Terminologie | • Pedagogie tradiţională<br>• Pedagogie închisă şi formalistă<br>• Abordare mecanică<br>• Pedagogie enciclopedică<br>• Învăţământ dogmatic<br>• Pedagogie centrată pe şcoală | • Pedagogie nouă<br>• Şcoală activă<br>• Educaţie funcţională<br>• Şcoală reînnoită<br>• Abordare organică<br>• Pedagogie deschisă şi informală<br>• Şcoală nouă<br>• Educaţie puerocentristă |
| Finalitatea educaţiei | • Transmiterea culturii „obiective" asupra generaţiilor viitoare<br>• Formarea, modelarea copilului<br>• Valori obiective (Adevărul, Binele, Frumosul) | • Transmiterea culturii pornind de la forţele reale ale copilului<br>• Facilitarea dezvoltării forţelor imanente ale copilului<br>• Valori subiective, personale |
| Metode | • Educaţie „din afară" înspre „înăuntru"<br>• Punct de plecare: sistemul obiectiv al culturii care se desparte în „felii" pentru a fi învăţate<br>• Pedagogie bazată pe efort<br>• Şcoală pasivă<br>• Enciclopedism | • Educaţie „dinăuntru" înspre „în afară"<br>• Punct de plecare: partea subiectivă, personală a copilului<br>• Pedagogie bazată pe interes<br>• Şcoală activă<br>• Educaţie funcţională |
| Concepţia asupra copilului | • Copilul este flexibil, modelabil precum ceara<br>• Copilul are mai puţină valoare în comparaţie cu adultul<br>• Trebuie acţionat asupra copilului<br>• Este vizată mai ales inteligenţa<br>• Copilul urmează un program definit dincolo de el, de posibilităţile sale | • Copilul are nevoi, interese, o energie creatoare<br>• Copilăria este o valoare prin ea însăşi<br>• Copilul acţionează<br>• Există o dezvoltare integrală la nivelul educatului<br>• Programul gravitează în jurul copilului |
| Concepţia asupra programului | • Conţinutul care trebuie predat copiilor nu ţine cont de interesele acestora (cultură obiectivă)<br>• Programul este idealist (conţinut decontextualizat) | • Interesele copiilor determină programul (ca structură şi conţinut)<br>• Programul este realist (conţinutul este legat de mediul de provenienţă al copilului) |
| Autori reprezentativi | • Tradiţia se pierde în cele mai vechi timpuri | • Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Cousinet, Freinet, Dewey |
| Concepţia asupra şcolii | • Mediu artificial creat<br>• Distanţă faţă de emoţii<br>• Acolo, odinioară (glorificarea şcolii de altădată)<br>• Rezolvarea unor probleme artificiale<br>• Şcoala pregăteşte viitorul copilului uitând de prezentul lui | • Mediu natural, socializat, în care se derulează viaţa copilului (şcoala ca mediu de viaţă)<br>• Spontaneitatea copiilor<br>• Aici şi acum<br>• Rezolvarea unor probleme reale ale copilului<br>• Şcoala face ca adevăratele probleme ale copilului să fie evidenţiate |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

| | | |
|---|---|---|
| Rolul profesorului | • Profesorul conduce<br>• Profesorul este în centrul atenţiei: el este cel ce furnizează cunoştinţele<br>• Profesorul este activ: el face exerciţiul în faţa copilului; este modelul de imitat | • Profesorul ghidează, consiliază, trezeşte setea cunoaşterii la copil. Este o persoană-resursă<br>• Copilul este în centrul acţiunii<br>• Copilul exersează, experimentează |
| Disciplina | • Disciplină autoritară (extrinsecă individului: recompense/pedepse)<br>• Disciplină exterioară, bazată pe constrângere | • Disciplină personală (bazată pe interesele intrinsece)<br>• Disciplina vine din interior |
| Tip de pedagogie | • Pedagogie bazată pe obiect: cultura de transmis<br>• Pedagogie bazată pe un determinism mecanic | • Pedagogie bazată pe subiect: persoana ce trebuie să evolueze<br>• Pedagogie bazată pe spontaneitatea naturală |

# 1. Maria Montessori (1870-1952)

**Repere biografice.** Născută la Chiaravalle, în 1870, a fost prima femeie care a obţinut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma. În calitate de medic pediatru, s-a dedicat problematicii educării copiilor, organizând chiar o şcoală pentru formarea educatoarelor. A aprofundat psihologia la universitate şi s-a concentrat asupra educaţiei copiilor anormali. În 1907, a inaugurat la Roma *Casele copiilor mici* (*Case dei Bambini*), o instituţie care, din punct de vedere funcţional şi ca organizare, se situează între grădiniţa actuală şi căminul de copii, unde educatoarele se ocupau de copiii mamelor care erau integrate în activitatea de muncă. Principalele lucrări sunt: *Metoda pedagogiei ştiinţifice* (1909), *Autoeducaţia în şcoala elementară* (1916), *Manual de pedagogie ştiinţifică* (1921).

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Fiinţa umană se caracterizează printr-un impuls organic către dezvoltare prin autoformare. Acest impuls se manifestă ca după un plan divin. Fiecare etapă, numită şi senzitivă, presupune o nevoie vitală, iar satisfacerea acestei nevoi creează drumul apariţiei alteia.

**Temă de reflecţie**

Comentaţi următoarea idee emisă de Maria Montessori: copilul este „fiul" omului numai ca fiinţă biologică; în schimb copilul este „tatăl" omului ca personalitate umană.

În copil se structurează adultul de mâine, acest proces depinzând de calitatea materialului pe care-l întâlneşte în cale. În situaţia în care nevoia nu este satisfăcută, apare un blocaj, iar spiritul se atrofiază. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi este necesar, asimilând în substanţa proprie ceea ce el are nevoie. „Copilul îşi construieşte singur edificiul propriei personalităţi şi educatorul nu-l poate deci înlocui. Sarcina sa va fi aceea de a solicita şi de a conduce activitatea copiilor în sensul voit; aşadar, o

autoactivitate care va lua de cele mai multe ori forma jocului, într-o atmosferă familiară şi senină" (Planchard, 1976, p. 155). Dezvoltarea copilului este predeterminată de instincte. Pedagogul italian stabileşte o paralelă între dezvoltarea fizică şi cea spirituală, biologizând fenomenul educaţiei (Stanciu, 1995, p. 69). Educaţia este indirectă, prin interacţiunea dintre copil şi elementele din mediul apropiat.

## 1.2. Concepţia pedagogică

Pedagogul italian arată că educatoarele nu trebuie să-şi impună voinţa în faţa elevilor, transmiţându-le forţat idei sau introducându-le preferinţe şi interese nespecifice. Ele vor asista şi-i vor ajuta pe copii să-şi satisfacă trebuinţele proprii. Metoda propusă de pedagogul italian se fundamentează pe ideea asigurării unui mediu organizat, în care copilul va fi lăsat să se desfăşoare liber în concordanţă cu dorinţele şi interesele lui naturale. La ea, libertatea devine efectiv o componentă a metodei de educaţie. Relaţionarea copilului la mediu este foarte activă.

O mare importanţă este acordată materialului didactic. Acesta este dimensionat pentru fiecare simţ în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperităţi sau netezimi pentru corpurile ce se adresau văzului şi pipăitului. A alcătuit materiale de lucru (motive ale activităţii), capabile să stimuleze activităţile de învăţare a scris-cititului şi socotitului.

Iată cum erau grupate materialele care serveau la dezvoltarea simţurilor:

- trei serii de cilindri ce se fixează în orificii adecvate;
- trei serii de corpuri geometrice de diferite dimensiuni (cuburi roz, paralelipipede cafenii, altele albastre şi roşii);
- diverse corpuri geometrice de lemn;
- o colecţie de eşantioane de ţesături;
- două planşete de lemn de aceeaşi dimensiune, dar de culori diferite;
- două cutii cu eşantioane din lână, în culori variate;
- forme geometrice plane care se îmbină unele cu altele;
- o serie de cutii pentru educarea simţului greutăţii şi a celui auditiv;
- clopoţei muzicali.

A experimentat diferite jocuri simple în calitate de pre-exerciţiu pentru activitatea serioasă de mai târziu (de pildă, jocul de-a încheiatul-descheiatul nasturilor la păpuşi, în perspectiva obişnuirii de a se îmbrăca singuri). Cucerirea realităţii de către copil este oarecum artificială şi este mediată de materiale didactice destul de simple. Cunoaşterea analitică îl ţine pe copil la distanţă de viaţa reală şi de complexitatea ei. Se pare că acest metodism excesiv este un inconvenient pe care Maria Montessori nu l-a conştientizat îndeajuns. Focalizarea interesului asupra dezvoltării simţurilor, cel puţin până la o anumită vârstă, reprezintă nucleul forte al concepţiei sale pedagogice ce merită a fi luat în seamă.

---

**Temă obligatorie**

Descrieţi o serie de activităţi didactice pasibile de a se mula pe principiile montessoriene pentru educaţia simţurilor în învăţământul primar românesc.

---

Pedagogul italian a impus în pedagogia secolului XX o metodă de educaţie bazată pe respectarea libertăţii copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli dimensionaţi în

funcţie de interese şi dorinţe naturale. Copilul nu este format de educator, ci se formează singur. Reflecţia sa asupra educaţiei pleacă de la presupoziţia nocivităţii şi inutilităţii efortului copilului (*cf.* Hannoun, 1995a, p. 82). Pentru ea, efortul reclamă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere. Acest lucru este şi inutil pentru că orice copil ar fi capabil să asimileze cunoştinţe într-un mod facil, prin spiritul său absorbant *a priori*. Sistemul montessorian diminuează importanţa educatorului în desfăşurarea procesului de educaţie. Actul formativ se desfăşoară mai mult întâmplător, neorganizat, fiind dictat de pornirile interne ale copiilor, dar şi de limitele permise de materialele didactice. Rolul educatorului este de a pregăti mediul favorabil pentru autoformare.

Care sunt calităţile mediului educaţional, pentru care acesta devine educogen? Iată-le, prezentate succint (*cf.* Duboc, 1996, p. 162):

1. Mediul să fie ordonat. Fiecare lucru posedă un loc al lui unde poate fi găsit în permanenţă.
2. Mediul să fie plăcut, atrăgător şi îmbietor.
3. În acest mediu, copilul va găsi un ajutor în efortul lui de a clasifica şi a folosi limbajul potrivit pentru a denumi obiectele respective.
4. Mobilierul să fie făcut pe măsura copilului pentru ca acesta să aibă suficientă libertate de mişcare.
5. Copilul să poată reîncepe sau repeta o activitate.
6. Să fie încurajat să-şi rafineze gesturile prin atitudini de politeţe şi de curtoazie.
7. Întregul mediu să fie impregnat de prezenţa limbajului.
8. Copilul să fie încurajat în a-şi dezvolta voinţa şi sociabilitatea prezentându-se un singur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Libertatea presupusă de această metodă nu este absolută, ci limitată, impunându-se anumite constrângeri. De pildă, fiecare material pus la dispoziţia copilului va fi utilizat numai pentru activitatea destinată. Dacă se observă o deturnare a obiectului de la întrebuinţarea normelor, copilul este oprit. Utilizarea materialelor didactice se face respectându-se totuşi următoarele reguli:

- să nu se dea o altă destinaţie obiectelor din preajma elevilor (să se joace fotbal cu păpuşile);
- fiecare elev să ia obiectul respectiv de la locul indicat şi să-l aşeze în acelaşi loc după utilizare (nu trebuie smuls din mâinile altui copil);
- să nu-şi facă rău lui sau să nu tulbure liniştea celorlalţi în timpul manevrării obiectelor.

De respectarea acestor reguli se îngrijeau educatoarele, care nu aveau studii speciale, ele fiind simple muncitoare.

---

**Temă obligatorie**

Mai poate fi acceptată ideea ca educatoarele să fie simple supraveghetoare? Argumentaţi punctul dumneavoastră de vedere.

---

Educaţia senzorială devine dominantă în şcolile montessoriene. Maria Montessori este interesată de a forma pe om nu arbitrar, din idei preconcepute, ci după propriile legi de evoluţie, dat fiind că aceasta se organizează cu ajutorul stimulilor externi, care vor fi determinaţi pe scară experimentală.

Principiul educaţional schiţat mai sus rămâne valabil şi pentru realizarea educaţiei religioase. Se vizează pregătirea unei ambianţe care să favorizeze expansiunea sentimentului religios, a bunătăţii inimii şi a conştiinţei religioase. Există o simetrie între educaţia senzorială, practică şi educaţia sentimentului pietăţii. Maria Montessori a experimentat propria metodă de realizare a educaţiei religioase la o şcoală de stat din Barcelona. Pentru aceasta, a creat o *biserică a copiilor*, pe măsura şi în funcţie de nevoile acestora. Atât mobilierul, cât şi unele obiecte de cult (catolic) au fost proporţionate după posibilităţile fizice şi mentale ale copiilor. Ei înşişi aveau posibilitatea să aranjeze scăunelele de rugăciune, să tragă perdeluţele de la ferestre, să rearanjeze grupurile de statuete sau florile, să aprindă lumânările. În biserica astfel proiectată şi administrată oficia şi instruia un preot. Exerciţiile anterioare în care fuseseră antrenaţi copiii se dovedeau şi în acest cadru fructuoase. Exerciţiile de *păstrare a liniştii*, realizate în sala de curs, deveneau aici reculegere interioară în semiîntunericul din casa Domnului. Gesticulaţiile din capelă deveneau aplicaţii ale unor scheme comportamentale însuşite cu grijă în spaţiul clasei. În acelaşi timp, copiii făceau deosebirea dintre gestul din afara capelei şi semnificaţia nouă, dobândită de acelaşi gest în noul ambient. Semnificaţia mistică a gesturilor din interior căpătau din ce în ce mai mult densitate şi erau interiorizate din ce în ce mai pregnant de către copii. La un moment dat, când copiii au deprins scris-cititul, au fost puşi în situaţia de a construi ei înşişi obiecte de cult în miniatură sau au fost implicaţi în mod activ în cadrul ceremoniei religioase. Erau supuşi unor exerciţii de selectare şi grupare a obiectelor sacre, în funcţie de rolul lor în cadrul ceremoniei. Simultan, copiii îşi însuşeau şi o serie de termeni specifici exerciţiului sacramental. „Religioşi şi liberi în operaţiile lor intelectuale şi în munca pe care metoda noastră le-o oferă – concluzionează Maria Montessori – ei îşi clădesc spirite puternice, robuste, ca şi corpurile lor ce sunt bine hrănite. Crescând în acest mod, ei nu au nici timiditate, nici frică. Ei dezvoltă o plăcere a curajului, o cunoaştere sănătoasă a lucrurilor, o credinţă înainte de toate în Dumnezeu, autorul şi conservatorul vieţii. Sunt atât de capabili de a distinge între lucrurile naturale şi supranaturale, încât această intuiţie ne face să credem că ar fi o perioadă senzitivă religioasă: prima vârstă pare a fi legată de ideea de Dumnezeu, precum dezvoltarea corpului depinde atât de puternic de legile naturii ce sunt pe cale de a se transforma. Îmi amintesc de o fetiţă de doi ani care, în faţa unei statuete a pruncului Iisus, spuse: «Aceasta nu este o păpuşă»" (Montessori, 1958, p. 234). Ca o altă posibilitate de a introduce copiii într-un cult religios, Montessori sugerează lucrări practice, de cultivare a grâului sau de preparare a vinului, ca materiale indispensabile şi legate de taina euharistiei. Cu acest prilej, copiii iau act de cele mai intime procese naturale, care întregesc sau susţin dialectica devenirii divine.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură principiile montessoriene pot fi extrapolate în învăţământul nostru gimnazial şi liceal?

---

## 1.3. Rezumat

Pentru Maria Montessori, libertatea devine o condiţie şi o metodă de formare. În fiinţa umană – scrie pedagogul invocat – zace o pornire naturală către creştere, pentru autotransformare. Impulsiunile se manifestă infailibil, aproape după un plan providenţial. Fiecare perioadă senzitivă presupune o anumită nevoie dominantă,

iar satisfacerea acestei nevoi pregăteşte calea pentru apariţia alteia. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi trebuie la un moment dat, transformând totul în propria sa substanţă. A experimentat şi a folosit în practica educativă o serie de materiale didactice inedite menite să asigure educarea simţurilor.

## 1.4. Texte reprezentative

Maria Montessori, 1977, *Descoperirea copilului*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Libertatea copilului trebuie să aibă ca limită interesul colectiv, iar ca formă ceea ce numim educaţia bunelor comportări şi a atitudinilor. De aceea, suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alţii sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea şi sub orice formă s-ar desfăşura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie observată de educator: iată punctul esenţial. Prin pregătirea sa ştiinţifică, educatorul ar trebui să dobândească nu numai capacitatea, ci şi interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul nostru, el va trebui să fie mai mult un om «cu răbdare» decât un om «activ»; iar răbdarea lui va consta din curiozitatea ştiinţifică stăruitoare şi din respect pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înţeleagă şi să simtă poziţia sa de observator" (p. 93).

„O metodă de educaţie bazată pe libertate trebuie [...] să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările lui spontane vor arăta mai clar adevărul, dezvăluind specificul copilului.

Iată de ce prima formă a intervenţiei educaţionale ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe calea independenţei" (p. 97).

„Copilul are o misiune mare care îl pune în acţiune: aceea de a creşte şi de a deveni om. Fiind inconştient de misiunea lui şi de nevoile sale interne, iar adulţilor lipsindu-le în bună măsură putinţa de a le interpreta, au fost create în jurul copilului, în viaţa noastră socială, familială şi şcolară, multe circumstanţe eronate care împiedică expansiunea vieţii infantile. Înlăturând pe cât este posibil aceste circumstanţe, prin studiul mai profund al nevoilor legitime şi necunoscute ale primei copilării, pentru a le veni în întâmpinare cu ajutorul nostru, înseamnă a elibera copilul" (p. 102).

„Prin cuvântul «ambianţă» înţelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât doreşte, adică în raport cu tendinţele sale şi cu nevoile sale de activitate. Educatoarea nu face altceva decât să îl ajute, la început, să se orienteze printre aceste lucruri foarte numeroase şi variate şi să-l înveţe utilizarea lor precisă, adică să-l iniţieze în viaţa ordonată şi activă a ambianţei; după aceea însă, îl lasă liber să-şi aleagă şi să-şi efectueze lucrarea. În general, copiii au dorinţe deosebite în acelaşi moment: unul se ocupă de ceva, altul de altceva, fără să se ajungă la neînţelegeri. Mai mult, se desfăşoară o minunată viaţă socială, plină de activitate energică şi vioaie. Cu bucurie paşnică, băieţaşii şi fetiţele rezolvă, numai prin puterile lor, diferite probleme de viaţă socială pe care le ridică pas cu pas activitatea individuală liberă şi multiformă. În ambianţă există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educatoarea şi copiii fac parte din ea" (p. 103).

„Materialul senzorial este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi: culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura etc. De exemplu, o colecţie de clopote ce produc sunete muzicale; un ansamblu de tăbliţe de lemn de diferite nuanţe gradate; un grup de corpuri geometrice de aceeaşi formă, având însă dimensiuni crescânde; altele care, dimpotrivă, se deosebesc prin forma lor geometrică; obiecte cu o greutate diferită, însă de aceeaşi mărime etc.

Fiecare grup în parte reprezintă aceeaşi calitate, însă în grade diferite. Este vorba deci de o gradaţie, deosebirea dintre un obiect şi altul variind regulat. Gradaţia este stabilită, pe cât posibil, matematic.

Acest criteriu generic este însă subordonat unei determinări practice, care depinde de psihologia copilului. Materialele sunt alese prin experienţă. Ele sunt considerate adecvate pentru educaţie numai atunci când «interesează» efectiv pe copilul mic şi îl reţine într-un exerciţiu spontan şi ales, în mod repetat.

Fiecare grup de obiecte (materialul pentru sunete, materialul pentru culori etc.), prezentând o gradaţie, are deci la extreme un «maximum» şi un «minimum» al seriei, care îi determină limitele, în funcţie de utilizarea lor de către copii. Aceste două extreme aşezate una lângă alta reprezintă diferenţa cea mai vizibilă în cadrul seriei şi, de aceea, constituie cel mai izbitor contrast care se poate scoate în evidenţă cu acel material. Contrastul, fiind relevant, face ca diferenţele să fie evidente şi să atragă interesul copilului, chiar înainte ca acesta să fi început exerciţiile" (pp. 134-135).

# 2. Ovide Decroly (1871-1932)

**Repere biografice.** Medic, psiholog şi pedagog belgian, Ovide Decroly este unul dintre cei mai interesanţi reprezentanţi ai curentului „educaţiei noi". S-a născut la Renaix, în 1871. Studiile de medicină le face la Gand, iar cele de psihiatrie în capitala Belgiei. În 1901, deschide la Bruxelles un institut pentru deficienţi mintali. Obţine rezultate satisfăcătoare şi, în 1907, deschide, lângă Bruxelles, un alt aşezământ, de această dată pentru educaţia copiilor normali (École de l'Ermitage). Realizează mai multe cercetări şi câştigă mulţi adepţi pentru renovarea sistemului tradiţional de educaţie. Principalele lucrări publicate (împreună cu alţi colaboratori) sunt: *Câteva consideraţii cu privire la interesul copilului* (1924), *Iniţiere în activitatea intelectuală şi motrice prin jocuri educative* (1925), *Introducere în pedagogia cantitativă* (1929), *Funcţia globalizării şi aplicaţia sa* (1929).

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

În opinia lui, cunoaşterea la vârstele în formare nu începe cu secvenţele mici, ci cu întregul, cu sesizarea părţilor mari, cu ansamblul. Cuprinderea cognitivă a întregului presupune o participare simultană şi succesivă a tuturor mecanismelor gândirii. Capacitatea senzitivă a copilului de se ataşa de întreg este numită de pedagogul belgian *globalism*. Această formă de sincretism este inspirată din teoria gestaltistă, conform căreia forma sau structura de ansamblu a unui obiect este percepută înaintea părţilor componente. Globalismul este specific întregii vieţi psihice a copilului.

## 2.2. Concepţia pedagogică

După Decroly, şcoala ar trebui să ofere condiţii în care copilul să trăiască situaţii autentice de viaţă, cu dificultăţile aferente, capabile să-i satisfacă dorinţele şi să-i stimuleze motivaţia. Încrezându-se în ideea că psihicul infantil are o apetenţă deosebită de comprehensiune a întregului (pe linia sugestiei gestaltiste), Decroly propune o nouă modalitate pedagogică de învăţare – denumită *metoda centrelor de interes*. Presupoziţia psihologică

a acestei teorii constă în ideea anterioritătii sesizării întregului în raport cu sesizarea părţilor, printr-un proces de antrenare a tuturor facultăţilor spiritului. Având în vedere perceperea globală de către copil a realităţii, Decroly încearcă să-l pună pe acesta în contact cu situaţii de ansamblu. Şcoala contemporană, prin secvenţierea cunoştinţelor pe discipline de învăţământ, formează o imagine artificială, dând impresia de separare a lucrurilor şi evenimentelor. De aceea, el grupează cunoştinţele didactice în ansambluri epistemologice corespunzătoare unor trebuinţe fundamentale, denumite *centre de interes*. Pedagogul belgian propune următoarele centre:

a) de hrănire şi consum (corespunzătoare expresiilor „mi-e foame", „mănânc", „beau", „respir");
b) de luptă contra intemperiilor (exprimate prin „mi-e frig", „mă îmbrac", „mă adăpostesc");
c) de apărare contra diverselor pericole (descrise prin „mi-e teamă", „mă apăr");
d) de muncă şi de odihnă (exprimate prin „lucrez", „mă joc", „mă recreez").

Prin această grupare a cunoştinţelor se suprimă noţiunea de programă de învăţământ şi se favorizează introducerea perspectivei interdisciplinare de asimilare a cunoştinţelor.

---

**Temă obligatorie**

În ce măsură teoria centrelor de interes a fost recuperată de teoria şi practica stabilirii conţinuturilor în învăţământul românesc? Daţi câteva exemple de adecvare a structurilor curriculare la categorii de interese specifice unor vârste determinate.

---

În şcoala instituită de el, repartizarea centrelor de interes se realiza în funcţie de vârsta elevilor. Astfel, în perioada 3-6 ani, centrele erau ocazionale şi erau direct comandate de mediul apropiat (vizitarea unei păduri, îngrijirea unui animal); între 6 şi 8 ani, erau ipostaziate centre fragmentare care stăteau la baza unor interese mai largi (de pildă, dacă centrul îl constituiau alimentele, doar următoarele fragmente erau urmărite: fructe comestibile, fructe dăunătoare, lapte, pâine, apă – plante – animale, plante exotice). În perioada 8-14 ani, se studia un centru de interes pe an, prin realizarea unor sinteze dintre centrele fragmentare. După 14 ani, erau abordate doar cele patru centre de interes pentru ca, treptat, copiii să pătrundă în materiile aşa cum sunt împărţite pe ariile academice, cunoscute în învăţământul tradiţional. Noţiunea de programă şcolară, cum o înţelegem noi astăzi, nu-şi mai găseşte nici un loc. Metoda centrelor de interes prefaţează doar predarea pe discipline care va începe pe la vârsta de 18 ani. Ne putem întreba la ce serveşte acest artificiu metodic, dacă se ajunge la aceeaşi manieră de predare.

---

**Activitate**

Construiţi un plan de învăţământ pentru clasele V-VIII urmând teoria centrelor de interes.

---

Cunoaşterea presupune parcurgerea a trei paşi: observaţia, asociaţia şi expresia. Observaţia are menirea de a-l aduce pe copil în faţa lucrurilor, a naturii, prin incitarea acestuia la acţiuni de măsurare, calculare, comparare. Asociaţia are rolul de a corela cunoştinţele asimilate în spaţii şi locuri diferite şi de a conduce la o clarificare şi ordonare a datelor de primă instanţă. Expresia presupune o prelungire a cunoaşterii în actul de creaţie, dimensionat, fireşte, la proporţiile copilului: a desena, a modela, a cânta, a juca teatru etc. Expresia nu se confundă cu momentul „aplicării" datelor învăţate, ci înseamnă un mod activ de a învăţa, de a cunoaşte lumea, de manifestare liberă a copilului.

Decroly experimentează o nouă metodă de predare a scris-cititului, numită de el metoda ideovizuală sau globală. Dacă, în mod curent, se porneşte de la unităţi minimale de compunere (sunet, silabă, cuvânt, propoziţie, frază), pedagogul belgian începe cu „pictarea" unor fraze pentru ca, treptat, să coboare la unităţi mai mici. Prin exerciţii reluate de mai multe ori pe zi, copiii reuşeau să izoleze unităţi al căror sens trebuia înţeles şi reţinut. În continuare, se compuneau noi propoziţii sau fraze cu unităţile asimilate. Punem sub semnul întrebării caracterul oarecum mecanic de învăţare, faptul că există riscul unei pierderi a sensului celor însuşite şi învăţate.

---

**Temă de reflecţie**

Ce legături întrezăriţi între principiul interdisciplinarităţii în învăţământ şi teoria lui Decroly privind centrele de interes?

---

## 2.3. Rezumat

Nefiind de acord cu metodele tradiţionale de educaţie, Decroly teoretizează şi aplică metoda centrelor de interes, cale prin care se acordă un loc important înclinaţiilor, dorinţelor şi tendinţei de muncă independentă a şcolarilor. El propune ca întregul conţinut al învăţământului să fie grupat pe patru interese fundamentale: hrana, îmbrăcămintea, apărarea împotriva intemperiilor şi munca în comun în folosul comunităţii. Pedagogul distinge trei stadii în procesul de învăţământ: observarea, asocierea şi exprimarea şi introduce metoda ideografică de învăţare a scris-cititului.

## 2.4. Texte reprezentative

Ovide Decroly, R. Buyse, 1929, *Introduction à la pédagogie quantitative*, Maurice Lamertin (éd.), Bruxelles.

„Problema şcolară este o parte importantă a economiei sociale; este timpul să se spună că pedagogia este simultan primul şi ultimul capitol al politicii. Spiritul noii educaţii constă în acea tendinţă spre o mai mare eficienţă socială" (p. 1).

„Fenomenele conştiinţei sunt esenţialmente de *calitate*, adică ţin mai degrabă de valori decât de *mărimi*. Este evident că intensitatea unui fenomen mental, tonalitatea unei tendinţe pot varia, dar cum să măsori valorile care nu pot fi reduse la continuumuri omogene şi, în consecinţă, nu au nimic de-a face cu cantitativul?" (p. 7).

„Două atitudini principale sunt posibile în materie de educaţie: cea a idealismului, a calitativului, şi cea a realismului, a cantitativului. Prima se preocupă mai ales de cauzele primare, de principii, de categorii, de idei directoare: este un spirit filosofic. Cealaltă se interesează mai mult de rezultate, de efecte, de consecinţe, de fapte: este spiritul ştiinţific. În timp ce prima nu vizează decât finalităţi transcendente, scopuri îndepărtate, a doua nu reclamă decât un randament eficace, nu caută decât mijloace practice de a face să se producă o maximă eficienţă la nivelul organizării şcolare, nu vrea să judece instituţia pedagogică decât în termeni de rezultate palpabile, şi nu în termeni de scopuri problematice... Aceste două tendinţe nu sunt numaidecât contradictorii. Ele sunt complementare" (p. 18).

# 3. Édouard Claparède (1873-1940)

**Repere biografice.** Medic, psiholog şi pedagog elveţian, Claparède a fost profesor la Universitatea din Geneva. Psihologia a studiat-o cu Théodore Flournoy. Şi-a luat doctoratul cu teza *Simţurile musculare*. A înfiinţat Laboratorul de psihologie din cadrul Universităţii din Geneva. În 1912, înfiinţează un Institut de ştiinţe ale educaţiei, purtând numele lui J.-J. Rousseau, specializat în cercetări în domeniul pedagogiei şi în pregătirea institutorilor. Principalele lui lucrări sunt: *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală* (1905), *Şcoala pe măsură* (1921), *Orientarea profesională, problemele şi metodele ei* (1922), *Educaţia funcţională* (1931).

## 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

În vederea înţelegerii proceselor psihice nu este de ajuns să cunoaştem numai mecanismul structural al psihicului, ci şi funcţiunile actelor psihice pentru individ. O psihologie funcţională va pune problema invers de cum a fost pusă până la Claparède: nu ce este, din ce se compune un anumit fapt psihic, ci, în principal, la ce serveşte el în viaţa omului. Pedagogia funcţională iese din cadrul problemelor de cauzalitate mecanică şi rămâne în acela al finalităţii şi scopului. Concepţia funcţională îl determină pe educator să considere viaţa sufletească a copilului ca având propria sa valoare, formând un tot, o unitate ale cărei mişcări converg spre realizarea unui scop. Pentru a cunoaşte şi a interpreta viaţa copilului, nu trebuie să-i judecăm manifestările *in abstracto*, ci, dimpotrivă, trebuie să le racordăm la contextul în care apar, la mediul lor natural. Viaţa psihică se manifestă ca un rezervor de energie dirijată spre anumite activităţi, toate fiind guvernate de legea trebuinţei sau a interesului. „Trebuinţa – comentează Jean Piaget – fiind expresia unui rupturi de echilibru, iar interesul constând, după concepţia sa profundă, într-o reglare a energiei disponibile, Claparède concepe întreaga viaţă mintală ca o perpetuă urmărire sau ca o reajustare continuă a echilibrului între tendinţe ce acoperă un câmp tot mai vast, pe măsură ce creşte distanţa dintre trebuinţe şi satisfacerea lor" (Piaget, 1975, p. 14). Însăşi inteligenţa este gândită ca o funcţie ce răspunde nevoii de adaptare a copilului.

Criticând scientismul, dincolo de neutralitatea morală a psihologiei experimentale, Claparède atrage atenţia asupra caracterului fundamental etic al activităţii oamenilor de ştiinţă. El enunţă o triplă exigenţă în ceea ce priveşte cercetarea: „probitatea intelectuală în cercetare, responsabilitatea savantului în cetate, angajamentul colectiv al oamenilor de ştiinţă contra ameninţării şi întoarcerii dramatice la barbarie" (Hameline, 1993, p. 165).

## 3.2. Concepţia pedagogică

Claparède este întemeietorul şi promotorul unei noi topici numite de el educaţie funcţională. Ar fi vorba despre un gen de educaţie care îşi propune să dezvolte procesele mintale considerate nu în sine, ci din perspectiva rolului, a utilităţii lor în viaţa activă prezentă sau viitoare. Educaţia funcţională are ca fundament trebuinţa copilului, interesul său de a se dedica unui scop. „Educaţia funcţională este aceea care se bazează pe o trebuinţă: trebuinţa de a şti, trebuinţa de a cerceta, trebuinţa de a privi, trebuinţa de a lucra. Trebuinţa,

interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacţie un act veritabil" (1973, p. 128). Claparède nu are în vedere copilul construit de diferitele teorii psihologice, ci se îndreaptă spre copilul real, aşa cum există ca organism biopsihic, având anumite interese şi necesităţi. Procesul instructiv centrat pe solicitarea atenţiei voluntare va fi înlocuit cu cel care îi va crea nevoia de a fi atent, fără a-l forţa; activităţile desfăşurate vor fi realizate cât mai plăcut, valorificându-se apetenţele ludice ale copilului. Chiar şi atunci când trebuie să impunem anumite cunoştinţe fără vreun interes imediat, este indicat, crede Claparède, să ţinem seama de pornirile naturale ale copilului şi să facem aliaţi din înclinaţiile lor reale. Într-un fel, funcţionalismul lui Claparède aplicat la educaţie este un fel de „abordare economică" (Hameline, 1993, p. 167), unde se poate anticipa perspectiva sistemică actuală. În ecosistemul mediului apropiat, individul, purtător al dinamismului propriei creşteri, manifestă o serie de nevoi cărora le caută împlinire în mediul exterior, prin actualizarea unor interese multiple.

---

**Temă obligatorie**

Indicaţi cel puţin trei modalităţi acţionale prin care învăţământul românesc poate deveni „funcţional", în sensul dat de Claparède.

---

Pedagogul critică învăţământul statornicit pentru că acesta are în vedere elevul mediu, standard, şi nu individualităţile concrete. De aceea, el propune „şcoala pe măsură", care să asigure succes tuturor în acord cu posibilităţile diferite ale publicului şcolar. În acest sens, Claparède propune trei tipuri de organizare a claselor: clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învăţământ) şi structura pe opţiuni (fiecare elev va opta pentru un set de discipline în funcţie de înclinaţiile proprii). Exigenţele funcţionale au deschis un câmp larg de experimentare şi au determinat o „revoluţie copernicană" (*cf.* Hameline, 1986, p. 116) în legătură cu reprezentările despre statutul copilului.

Claparède a identificat trei etape ale procesului instructiv-educativ:

- trezirea unei trebuinţe, a unui interes, a unei dorinţe;
- declanşarea unei reacţii menite să satisfacă respectiva trebuinţă;
- stimularea cunoştinţelor prin care reacţia respectivă poate fi controlată, îndrumată şi condusă spre un scop.

Jocul este considerat activitatea prioritară de educaţie. Copilul îşi afirmă prin joc propria personalitate şi îşi măreşte sfera de cunoştinţe şi interese. „Trebuinţa de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm şcoala cu viaţa, să procurăm şcolarului acele mobiluri de acţiune care se consideră de negăsit în sala de clasă. Oricare ar fi lucrarea pe care voiţi să o îndeplinească cel mic, dacă aţi găsit mijlocul de a i-o prezenta astfel încât el s-o primească în calitate de joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copilului" (1973, p. 131). Trecerea de la activitatea ludică la munca propriu-zisă se va face treptat.

## 3.3. Rezumat

Claparède introduce o nouă paradigmă, cea a educaţiei funcţionale, conform căreia educaţia trebuie să formeze calităţi psihice luate nu în sine, ci în perspectiva funcţiunii pe care o vor avea în viaţa copilului. Învăţământul trebuie să devină atractiv, iar

educatorul va ţine cont de pornirile naturale ale copilului. Exemplul tipic de activitate ce se derulează în conformitate cu satisfacerea intereselor lăuntrice este jocul. Pedagogul a pledat cu insistenţă pentru o „şcoală pe măsură".

**Activitate**

Comentaţi ideea exprimată în citatul următor:

„Eroarea capitală pe care o comitem obligând copilul să facă efort numai din sentimentul datoriei, din simplul respect al disciplinei abstracte, constă în aceea de a uita faptul că un copil nu este un adult şi că valorile preţuite de adult nu corespund cu cele pe care le preţuieşte copilul" (*Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, p. 99).

## 3.4. Texte reprezentative

Édouard Claparède, 1975, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„...Funcţia jocului este de a permite individului să-şi realizeze eul, să-şi manifeste personalitatea, să urmeze, pentru un moment, linia interesului său major, atunci când n-o poate face prin activităţi serioase. Aşadar, jocul este un înlocuitor, un succedaneu al activităţii serioase. Când este individul obligat să recurgă la joc? În două cazuri:

1) Când este incapabil de o activitate serioasă, din cauza dezvoltării sale insuficiente: cum este cazul la copil şi uneori la adult.

2) Când împrejurările contingente se opun îndeplinirii unei activităţi serioase, care să satisfacă dorinţa respectivă; este mai ales cazul adultului. Obstacolul poate fi de origine externă (mediu nepotrivit, care nu permite subiectului să-şi realizeze dorinţele, ca, de pildă, «jocul de-a războiul», practicat de ofiţeri în timp de pace) sau de origine internă (cenzura morală, constrângerea socială, care opresc subiectul să reacţioneze aşa cum i-ar fi materialmente adecvat; de pildă, satisfacerea gustului de aventuri prin lectura romanelor etc.).

În amândouă cazurile, activitatea este ludică prin faptul că mobilul exterior al activităţii este fictiv; individul se sustrage realităţii, creându-şi liber obiecte potrivite satisfacerii nevoii sale de expansiune şi de realizare" (pp. 72-73).

„În afară de funcţia sa cardinală, derivarea, jocul este util şi din alte motive, pe care le vom indica pe scurt.

1) Jocul înlătură plictiseala pricinuită de lipsa de acţiune. Acest rol de divertisment al jocului mi se pare că se confundă cu rolul său derivator; funcţia jocului este, şi în acest caz, aceea de a introduce elemente pe care mediul nu le oferă [...].
2) Jocul este element odihnitor. Odihna nu explică jocul, dar nu este mai puţin adevărat că jocul după muncă ne odihneşte [...].
3) Jocul este şi un agent de manifestare socială. Nu numai pentru că exercită mai dinainte la copil tendinţele sociale, ci şi pentru că le menţine (serbări populare, reuniuni, baluri etc.) [...].
4) Jocul este un agent de transmitere a ideilor, a obiceiurilor, de la o generaţie la alta (legende, mituri, cântece, dansuri naţionale, festivaluri istorice, ceremonii religioase). Este vorba aici cu adevărat de o funcţie accesorie; înţeleg prin aceasta că s-a folosit jocul, care exista deja, ca mijloc de educaţie populară..." (pp. 73-74).

„Copilăria serveşte la joc şi la imitaţie. Un copil e considerat copil nu pentru că nu are experienţă, ci pentru că simte nevoia naturală de a dobândi această experienţă. Copilul este tânăr nu pentru că nu este mare, ci pentru că un instinct tainic îl împinge să facă tot ceea ce trebuie ca să crească" (p. 91).

„Avem aici elementele fundamentale ale unei pedagogii, care este, cred eu, cea adevărată. Ea constă în a nu activiza copilul decât în măsura în care el simte nevoia naturală de activitate sau numai după ce am creat cu abilitate această nevoie, în cazul că ea nu este instinctivă, în aşa fel încât obiectul acestei activităţi să captiveze copilul, să-i trezească dorinţa de a o stăpâni, şi astfel această activitate, ea însăşi, să aibă caracterul de joc. O educaţie care respectă legile dezvoltării naturale a copilului – singura eficace – trebuie să fie aşadar atrăgătoare : materia ce se predă trebuie să intereseze elevul, iar activitatea pe care el o va desfăşura pentru a poseda materia respectivă, munca pe care o va depune ca s-o asimileze şi s-o stăpânească pe deplin, va lua atunci, în mod firesc, forma jocului" (p. 94).

*

Édouard Claparède, 1973, *Educaţia funcţională*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Interesul, după cum am mai spus, nu este ceva misterios. Prin interes nu înţeleg deloc vreun agent specific, vreo entitate inteligentă, vreo entelechie (suflet, spirit etc.) care ar veni să guverneze reacţiile noastre şi să le adapteze trebuinţelor. Este pur şi simplu numele pe care-l dau cauzei sau coordonării cauzelor care declanşează conduita dominantă la un moment dat" (p. 56).

„...Orice trebuinţă tinde să reproducă reacţiile (sau situaţiile) care au fost anterior favorabile, să repete conduita care a reuşit într-o circumstanţă asemănătoare" (p. 61).

„...Când o situaţie este atât de nouă încât nu evocă nici o asociaţie prin asemănare sau când repetiţia similitudinii este ineficace, trebuinţa declanşează o serie de reacţii de căutare, reacţii de încercare, de tatonare" (p. 64).

„...Democraţia nu este o stare stabilă, o formă imuabilă, câştigată o dată pentru totdeauna, ceva static. Ea este, din contră, rezultatul unui proces esenţialmente dinamic : din partea cetăţeanului, o desfăşurare continuă de energii tinzând către un scop superior, o victorie continuă a individului asupra lui însuşi, în interesul comunităţii ; din partea comunităţii, grija constantă de a asigura libera dezvoltare a acestor energii individuale, a acestor valori personale din care va rezulta, în final, fericirea comună" (p. 140).

„Concepţia funcţională a educaţiei

1) În ţările «civilizate», şcoala, atât cea publică, cât şi cea particulară (afară de câteva fericite excepţii), consacră o mulţime de erezii fiziologice, psihologice şi biologice, contra cărora Legile privind igiena mintală trebuie să lupte fără încetare. Erezii morale, de asemenea, căci de câte ori şcoala nu a distrus în sufletul copilului plăcerea de muncă şi nu a aruncat asupra anilor copilăriei o umbră de neşters ?

2) Şcoala, pentru a-şi îndeplini misiunea în felul cel mai potrivit, trebuie să se inspire de la o concepţie funcţională asupra educaţiei şi învăţământului.

Această concepţie constă în a socoti pe copil în centrul programelor şi metodelor şcolare şi în a considera educaţia însăşi ca o adaptare progresivă a proceselor mintale la anumite acţiuni determinate de anumite dorinţe.

3) Resortul educaţiei trebuie să fie nu teama de pedeapsă şi nici dorinţa unei recompense, ci interesul, interesul profund pentru ceea ce trebuie asimilat sau executat. Copilul nu trebuie să lucreze sau să se poarte bine pentru că trebuie să se supună cuiva, ci pentru că acest fel de a face este simţit de el ca o dorinţă. Într-un cuvânt, disciplina interioară să înlocuiască disciplina exterioară.

4) Şcoala trebuie să respecte perioada copilăriei. Adeseori ea a scurtat-o, trecând peste etape care ar fi trebuit respectate.

5) Şcoala trebuie să aibă în vedere dezvoltarea funcţiunilor intelectuale şi morale, mai mult decât să îndoape capul cu o mulţime de cunoştinţe care, când nu sunt uitate îndată, rămân de cele mai multe ori cunoştinţe moarte, care stau în memorie ca nişte corpuri străine, fără nici o legătură cu viaţa.

6) Şcoala trebuie să fie activă, adică să pună în funcţiune activitatea copilului. Ea trebuie să fie mai mult un laborator decât un auditor. În acest scop o contribuţie importantă şi utilă o are jocul, care stimulează la maximum activitatea copilului.

7) Şcoala trebuie să trezească plăcerea pentru muncă. Deseori ea învaţă un copil a o detesta, fiindcă creează, în jurul datoriilor ce le impune, asociaţii afective neplăcute. Este deci necesar ca şcoala să fie pentru copil un mediu vesel, în care să lucreze cu entuziasm.

8) Se ştie că viaţa ce-l aşteaptă pe copil la ieşirea din şcoală este o viaţă în sânul mediului social. Prezentând munca şi ramurile de studii sub un aspect vital înseamnă, de asemenea, a le prezenta sub aspectul lor social, ca instrumente de acţiune socială (ceea ce sunt în realitate). Şcoala a neglijat prea mult acest aspect social şi, scoţând munca din contextul ei natural, a făcut din ea ceva gol şi artificial.

9) În această nouă concepţie a educaţiei, funcţia profesorului este complet transformată. Acesta nu mai trebuie să fie un atotştiutor însărcinat de a frământa inteligenţa şi de a umple spiritul de cunoştinţe. El trebuie să fie un stimulator de interese, de trebuinţe intelectuale şi morale. El trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decât un profesor *ex catedra*. În loc de a se mărgini să le transmită cunoştinţele pe care le posedă el însuşi, el îi va ajuta să le câştige singuri prin muncă şi prin cercetări personale. Entuziasmul, şi nu erudiţia, va fi virtutea sa principală.

10) Această nouă concepţie asupra şcolii şi a educaţiei cere o completă transformare în pregătirea profesorilor de toate gradele. Această pregătire trebuie să fie înainte de toate psihologică.

11) Observaţia arată că un individ nu produce ceva decât în măsura în care se face apel la forţele lui naturale. A ignora acest adevăr ar însemna să descoperi la ei forţe pe care de fapt nu le au. Este deci necesar ca şcoala să ţină seamă mai mult de aptitudinile individuale şi să se apropie de idealul «şcolii pe măsură». S-ar putea ajunge aici lăsându-se în programe, alături de un program minimal, comun şi obligatoriu pentru toţi, asupra disciplinelor indispensabile, şi un anumit număr de ramuri de învăţământ, la alegere, pe care cei interesaţi le-ar putea aprofunda după dorinţă, îndemnaţi de interes, nu de obligaţia de a şi le însuşi în vederea susţinerii unui examen.

12) O democraţie, mai mult decât alt regim, are nevoie de o «elită» intelectuală şi morală. Este deci în interesul societăţii, ca şi al individului, de a se selecţiona copiii bine dotaţi şi de a-i plasa în condiţiile cele mai potrivite dezvoltării aptitudinilor lor speciale.

13) Reformele preconizate mai sus nu vor fi posibile, dacă sistemul examenelor nu va fi profund revizuit. Necesitatea examenului împinge pe profesor, fără voia lui, mai mult să îndoape memoria elevului decât să-i dezvolte inteligenţa. Examenele, exceptând un minimum de cunoştinţe indispensabile, ar trebui să fie suprimate şi înlocuite printr-o apreciere făcută asupra lucrărilor individuale executate în cursul anului sau prin teste potrivite.

14) Psihologia experimentală este în măsură să furnizeze pedagogiei practice metodele potrivite pentru controlul valorii procedeelor didactice şi ale muncii şcolare. Ea furnizează, de asemenea, metodele pentru diagnosticul mintal (testele mintale).

15) Inerţia şi rutina administraţiilor, fiind în mod tacit susţinute de indiferenţa marelui public sau de neînţelegerea sa pentru reforma ce trebuie înfăptuită, legile de igienă mintală trebuie să întreprindă în toate ţările o intensă propagandă în favoarea ideilor noi" (pp. 152-154).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema :
## „EDUCAŢIA NOUĂ" (I)

Numele cursantului _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră ?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 9

# „Educaţia nouă" (II)

4. Adolphe Ferrière (1879-1960) ..... 234
5. Roger Cousinet (1881-1973) ..... 237
6. Célestin Freinet (1896-1966) ..... 241

**Obiectivele unităţii de curs:**

- surprinderea principalelor evoluţii ale pedagogiei la începutul secolului XX;
- analiza detaliată a contribuţiilor fiecărui pedagog din această perioadă;
- realizarea unor conexiuni cu unele idei pedagogice avansate de predecesori;
- surprinderea tezelor viabile şi a unor slăbiciuni ale construcţiilor pedagogice subsumate curentului „educaţiei noi";
- anticiparea unor construcţii pedagogice contemporane.

IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 4. Adolphe Ferrière (1879-1960)

**Repere biografice.** A fost profesor de pedagogie şi de sociologie la institutul „J.-J. Rousseau" din Geneva. A fost şi un propagator fervent al ideii unei „şcoli noi". Astfel, a fost directorul Biroului internaţional pentru şcoala nouă, înfiinţat în 1899, care se va transforma în 1921 în Liga Internaţională pentru Educaţia Nouă. În 1925, devine director al Biroului Internaţional al Educaţiei, instituţie de prestigiu specializată în pedagogia comparată. A publicat numeroase lucrări, dintre care amintim: *Proiectul unei şcoli noi* (1909), *Autonomia şcolarilor* (1921), *Educaţia în familie* (1923), *Şcoala activă* (1926), *Practica şcolii active* (1924).

## 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Concepţia sa pedagogică se fundamentează pe patru axiome epistemologice: a) energetismul, conform căreia omul, ca orice fiinţă, este animat din interior de o forţă interioară ce aminteşte de elanul vital al lui Bergson; b) legea progresului, după care creşterea, dezvoltarea se realizează graţie a două fenomene complementare ce se echilibrează: diferenţierea şi concentrarea funcţională; c) ereditatea, care indică faptul că specia se conservă prin neutralizarea caracteristicilor divergente şi variază prin multiplicarea divergenţelor; d) recapitularea, conform căreia dezvoltarea individului trece prin stadii ce reproduc la scară redusă pe cele ale speciei.

## 4.2. Concepţia pedagogică

Adolphe Ferrière este un reprezentant al celui de al doilea val din curentul pedagogic „educaţia nouă". El critică şcoala veche pentru că aceasta nu ţine cont de psihologia copilului şi se bazează pe autoritate şi impunere. În concepţia lui, la copil există un elan vital, o intensă energie internă care generează toate acţiunile acestuia. Spre deosebire de Henri Bergson, care a invocat la rândul lui un elan vital de origine transcendentă, Ferrière crede că acesta este propriu oricărui organism viu. La copil, de pildă, forţa invocată se manifestă prin apetitul cunoaşterii, ca un interes de a intra în datele lumii care îl înconjoară. Fiinţa umană se caracterizează prin interes, efort şi act creator, toate avându-şi originea în elanul vital. Copilul selectează din mediu ceea ce corespunde naturii sale. Este firesc ca la baza dezvoltării individuale să se afle contactul cu lucrurile şi activităţile manuale, pentru că, pe filieră antropogenetică, dezvoltarea s-a făcut în interacţiune nemijlocită cu natura. Şcoala activă, pentru care militează el, caută să realizeze înainte de toate desăvârşirea a ceea ce este mai bun în natura proprie a copilului şi nu adoptă o definiţie *a priori*, un program sau o metodă prestabilită. Ferrière subliniază faptul că efortul copilului bazat pe interes este unul spontan. Dacă alegerea copilului se îndreaptă nu atât asupra lui *a şti*, ci asupra lui *a putea*, nu asupra unei înregistrări, ci asupra unei activităţi a mâinilor sau a

spiritului său, suntem în prezenţa a ceea ce se numeşte efortul creator sau expresia creatoare a copilului. Şcoala nouă, spre care tinde pedagogul, imaginată ca un internat familial, situat la ţară, în care experienţa copilului serveşte drept bază pentru educaţia intelectuală prin apelul adecvat la lucrările manuale, iar în cazul educaţiei morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a şcolarilor.

Inspirându-se din unele teorii biologice, Ferrière acceptă ipoteza paralelismului dintre evoluţia individului şi evoluţia omenirii (ontogeneza repetă antropogeneza). Etapele de dezvoltare a individului corespund unor stadii din evoluţia culturală a omenirii. Astfel, primii şase ani corespund perioadei vânătorului şi păstorului primitiv; acum, accentul este pus pe dezvoltarea simţurilor. De la vârsta de şase ani până la doisprezece ani, suntem în stadiul de agricultor şi meşteşugar, când domină interesele concrete şi cele specializate. Perioada cuprinsă între doisprezece şi optsprezece ani este cea a năvălirilor barbare, a constructorilor din epoca modernă şi a constructorilor spirituali din Renaştere, fiind ipostaziate intuiţia raţională şi interesele abstracte. Urmează, între optsprezece şi douăzeci de ani, perioada contractului social, dominată de raţionalitatea de tip intuitiv, iar peste douăzeci de ani, de raţiunea pură.

---

**Temă obligatorie**

Sunteţi de acord cu teza conform căreia există un paralelism între evoluţia individului şi evoluţia omenirii? Argumentaţi punctul de vedere susţinut.

---

Munca reprezintă activitatea dominantă în şcoala concepută de Ferrière. Nu orice activitate este indicată, ci doar cea liberă în care copilul manifestă o iniţiativă proprie. Instruirea se face în timpul activităţilor practice, prin parcurgerea mai multor etape. Prima etapă constă în culegerea de date documentare din natură, ateliere, fabrici, magazine, muzee, monumente istorice, sub formă de eşantioane, desene, decupări. Universul de cunoaştere sporeşte progresiv, prin lectura suplimentară de cărţi şi reviste. Urmează clasarea datelor, mai exact ordonarea acestora pe teme şi subteme. În continuare, are loc elaborarea unor documente, adică resistematizarea datelor şi îmbogăţirea lor prin consultarea de noi lucrări (dicţionare, enciclopedii etc.). Elevii problematizează şi emit unele ipoteze. Profesorul realizează o prezentare sintetică a subiectului, căutând să răspundă la întrebările ridicate. Se elaborează un „caiet al vieţii", care structurează datele în anumite pagini, ce se circumscriu unei programe de învăţământ mai elastice, dar îndeajuns de cuprinzătoare. În domeniul educaţiei morale, este fructificată autonomia elevilor. „Numai viaţa te învaţă despre viaţă – crede Ferrière. Nu noi creştem copiii, ei se cresc. Rolul nostru principal este de a crea mediul din care ei îşi vor extrage forţa prin care devin mari; al doilea rol pe care îl avem este să-i orientăm. Dar numai varietatea şi bogăţia acestui mediu vor permite copilului să diversifice şi să-şi îmbogăţească experienţa de viaţă, să-şi diferenţieze facultăţile, să-şi concentreze voinţa şi inteligenţa, să se ridice, prin lenta adaptare la viaţă, spre lenta adaptare a lumii la un ideal superior" (1973, p. 79). Educatorul are rolul unui sfătuitor, al unui consilier atent şi discret. La stadiul autonomiei se trece numai după ce elevii au cunoscut o perioadă de autoritate consimţită (între şase şi doisprezece ani). Autonomia se sprijină pe implicarea liderilor naturali, informali ai clasei, cei pe care colegii îi susţin şi-i respectă. Solidaritatea grupului se fixează nu prin măsuri negative împotriva dizidenţilor, ci – mai ales – printr-o emulaţie care acţionează ca un element pozitiv de coeziune. Şcoala activă cultivă treptat aptitudinea pentru efort susţinut şi perseverent. Efortul impus se răzbună – crede Ferrière – sub formă de anarhie. De aceea,

este nevoie să se valorifice pornirea incipientă spre libertate şi autonomie pentru ca pe baza ei să se formeze personalităţi echilibrate şi armonioase.

## 4.3. Rezumat

Reprezentant al şcolii active, Ferrière a exprimat un punct de vedere în favoarea autonomiei elevilor şi a libertăţii acestora de a se forma. Respingând sistemul livresc de instruire, el reclamă o mai puternică legătură a copilului cu lumea prin cunoaşterea directă a naturii, a realizărilor omului, a operelor culturale din muzee, expoziţii etc. Ferrière a valorizat efortul individual al elevului de a cunoaşte şi de a se forma, fiind adeptul unui paralelism dintre viaţa individuală şi evoluţia socioculturală a speţei umane.

**Activitate**

Comentaţi următorul pasaj:

„Copilul nu este un adult incomplet: el este, la fiecare vârstă, o fiinţă *sui-generis* şi metodele potrivite pentru adult nu sunt bune pentru el. În multe privinţe, el este un primitiv, un neevoluat, un echivalent al sălbaticului, având, în plus, o întreagă lume de virtualităţi încă latente în interiorul organismului său fizic şi psihic şi care, la momentul potrivit, vor ieşi la suprafaţă" (*Şcoala activă*, p. 16).

## 4.4. Texte reprezentative

Adolphe Ferrière, 1973, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„O activitate mecanică, impusă din afară, nici nu merită numele de muncă. Adevărata muncă este o activitate spontană şi inteligentă care se exercită dinăuntru în afară. Chiar dacă ocupaţia pe care o desfăşurăm nu a fost obiectul unei alegeri libere din partea noastră, chiar dacă o forţă exterioară sau împrejurări speciale fac din ea o necesitate a noastră, o asemenea ocupaţie nu este o muncă demnă de acest nume decât în măsura în care punem în ea ceva din noi înşine, din clarviziunea noastră, din efortul nostru, din inima noastră" (p. 11).

„Consider deci că putem distinge în creaţia copilului cinci elemente:

1. Creaţia rezultă dintr-o inspiraţie spontană (nu se creează din ordin).
2. Această inspiraţie este încărcată cu un potenţial afectiv (pentru a crea e necesară bucuria).
3. Această inspiraţie urmăreşte un scop (o imagine de transpus în realitate, o idee, aşezarea într-o ordine nouă a unor elemente vechi, dobândite sau imitate); acesta este elementul intelectual al creaţiei.
4. Ea se exprimă printr-o activitate a spiritului sau, mai adesea, a spiritului şi corpului, oricare ar fi proporţia între ele.
5. În fine, această expresie este relativ nouă, ceea ce o deosebeşte de o simplă imitaţie" (p. 34).

„A educa înseamnă a porni de la ceea ce este, cu scopul de a conduce (*ex-ducere*) spre ceea ce e mai bine; de unde, aşa cum am mai spus, necesitatea unei viziuni clare la adult, a unei viziuni din ce în ce mai clare la copil, asupra ierarhiei valorilor spirituale, normă după care şi unul, şi celălalt îşi vor orienta existenţa. Căci, să o spunem din nou, adultul nu se află aici pentru a exercita în numele său personal o autoritate arbitrară; el se află aici pentru a încuraja voinţa cea bună a copilului în numele unor valori spirituale: dragoste, raţiune, adevăr, bine. El trebuie să fie acel care luminează conştiinţa copilului, care pune această conştiinţă în situaţia de a creşte şi a-şi impune

puterea. Autoritatea lui nu trebuie să fie decât o autoritate morală, aceea care se impune de la sine oricărui om când acesta se află în prezenţa unei personalităţi care vede mai repede şi mai sigur unde este binele" (pp. 61-62).

„Bazându-mă pe indicaţiile ce le dau legea biogenetică şi evoluţia tipurilor psihice, deosebesc în viaţa copilului şi a adolescentului şase perioade, perioade ce mi se par a forma fiecare un tot separat sau cel puţin prezentând caracteristici destul de clare, destul de diferite de ale perioadelor ce precedă sau urmează, pentru a merita să fie tratate pentru ele însele.

1. Să lăsăm la o parte prima perioadă, aceea a intereselor senzoriale, a copilaşilor de 1, 2, 3 ani. Studiul ei aparţine lucrărilor de puericultură. Nu ne ocupăm aici decât de cei mari, care au vârsta de a merge la şcoală.
2. Copiii de 4, 5 şi 6 ani sunt în perioada de copilărie pe care o putem numi perioada intereselor împrăştiate sau vârsta jocului. În acest timp, copilul aparţine încă în întregime familiei. Se poate spune că e la «vârsta de aur».
3. Vârstele de 7, 8 şi 9 ani formează ceaa ce eu am denumit perioada intereselor imediate. Din punct de vedere social, e vârsta clanului sau a tribului, aceea în care domină interesele păstoritului şi agriculturii.
4. La 10, 11, 12 ani, copilul parcurge perioada intereselor concrete specializate sau vârsta monografiilor: vârsta şcolii, a meşteşugarilor, a diviziunii muncii.
5. Adolescentul de 13, 14 şi 15 ani se ridică la perioada intereselor abstracte simple. Această etapă ajunge la ceea ce eu am numit vârsta constructorilor, care precedă pe aceea a organizatorilor.
6. În fine, tânărul de 16, 17 şi 18 ani vede înflorind facultăţile sale superioare în perioada intereselor abstracte complexe. E prin excelenţă vârsta pregătirii pentru viaţa socială, aceea în care, cum spune Aristotel, omul se manifestă ca «*zoon politikon*», ca animal social" (p. 86).

„Şcoala activă îşi fixează ca scop să păstreze şi să crească energiile utile şi constructive ale individului pentru a face din el o personalitate autonomă şi responsabilă. Tot ce este predat din afară, fără contact cu energiile interioare, tinde să dezechilibreze fiinţa şi deci îi este vătămător. Tot ce favorizează energiile constructive este bun.

Şcoala activă porneşte de la copil, aşa cum este el; ea îi aduce hrana spirituală de care are nevoie pentru a-i îmbogăţi sau diferenţia aptitudinile pe care le are deja şi pentru a concentra şi unifica aptitudinile noi pe care le câştigă.

Şcoala activă acţionează nu asupra simptomelor exterioare ale binelui şi răului, ci asupra izvorului lor profund. Ea caută să cunoască subconştientul: instincte, tendinţe, impulsuri, intuiţii şi interese spontane, pentru a le folosi, a le canaliza şi a le face să servească progresul spiritual al copilului.

Şcoala activă caută să facă să predomine spiritul, adică inima, intuiţia, raţiunea şi voinţa în esenţa lor calitativă. Spiritul intră în posesia tendinţelor subconştiente: e ceea ce se cheamă stăpânirea de sine" (p. 183).

## 5. Roger Cousinet (1881-1973)

**Repere biografice.** S-a născut în 1881 şi a fost succesiv institutor, inspector şcolar şi profesor de pedagogie la Sorbona. Face parte din a doua generaţie a teoreticienilor integraţi curentului *educaţiei noi* şi a adus o contribuţie hotărâtoare la renovarea învăţământului francez. Este influenţat de Ribot şi Binet (sub aspectul metodologiei) şi de sociologia lui Durkheim. Este iniţiatorul metodei de muncă liberă pe grupuri a elevilor. Ideile sale pedagogice sunt expuse în mai multe lucrări: *O metodă de muncă liberă pe grupuri* (1945), *Munca pe echipe în şcoală* (1949), *Lecţii de pedagogie* (1950), *Educaţia nouă* (1950, *Formarea educatorilor* (1952).

## 5.1. Concepţia pedagogică

Educaţia, după Cousinet, nu este ceea ce se înţelege îndeobşte – o acţiune pe care dascălul o exercită asupra elevilor –, ci este o activitate prin care copilul, plasat în condiţii favorabile, acţionează în sensul propriei evoluţii, cu ajutorul educatorului care devine un consilier, un facilitator al expansiunii libere a acestuia. Prin urmare, metodele active ar trebui să fie instrumente nu de predare, ci de învăţare, care ar trebui să fie puse în mâna elevilor şi de care s-ar servi atunci când este cazul. Educaţia nouă, pentru care pledează Cousinet, nu este altceva decât înlocuirea activităţii educatorului prin activitatea copilului. „Elevul nu se duce la şcoală pentru a fi învăţat, adică pentru a fi supus activităţii didactice a unui adult, ci frecventează şcoala pentru a se instrui, adică a-şi exercita propria sa activitate" (Cousinet, 1978, p. 3). Este ipostaziat aici un radicalism pedagogic, dificil de concretizat şi acceptat cu greu chiar de către unii reprezentanţi ai educaţiei noi.

Învăţământul, prin chiar natura acestuia, stopează activitatea creatoare a elevului. Primul contact cu învăţământul creează o stare inhibitivă atât pe plan fizic, cât şi mintal. Învăţământul îl împiedică pe copil să se dezvolte natural. Trebuie schimbată radical metodologia didactică, în sensul punerii în centrul atenţiei a elevului. Metoda trebuie să treacă de la profesor la elev. Ea va deveni apanajul celui educat, al beneficiarului formării.

Roger Cousinet a experimentat metoda de muncă liberă pe echipe. El a observat că există la copil o tendinţă naturală de a se grupa spontan, după anumite afinităţi preferenţiale sau acţionale. Echipa este suverană, iar educatorul supraveghează şi intervine uneori. După Cousinet, grupul reprezintă un mediu educogen privilegiat. Acesta îngăduie o punere de acord dintre interesul general şi egocentrismul individual, determinând consolidarea solidarităţii. În general, educaţia nouă a făcut loc muncii cooperative. „Ea încerca să dea nevoilor şcolare forma unor sarcini care puteau să fie îndeplinite şi realizate imediat în comun chiar în clasă sau presupuneau însumarea eforturilor individuale. Ea vrea să fie o şcoală a asocierii, a cooperării, a solidarităţii ce se substituie concurenţei şcolare" (Bloch, 1973, p. 148).

Pedagogul francez a observat că, între 9 şi 12 ani, nevoia de socializare a copiilor este puternică. În şcoala pe care a coordonat-o, le-a îngăduit copiilor ca, timp de câteva săptămâni, să se grupeze spontan în echipe de lucru. Dacă la început aceste grupuri se destrămau relativ repede, cu timpul, o dată cu apariţia unor relaţii afective mai profunde, elevii erau antrenaţi în comun la rezolvarea unor sarcini de învăţare sau de muncă. Echipa este alcătuită în medie din 6 elevi, iar aceasta se fixa, după unele discuţii preliminare, asupra unei teme, fiecare elev preluând o secvenţă a sarcinii care se potrivea cu interesele şi înclinaţiile sale. Educatorul avea datoria să supravegheze lucrul şi să intervină atunci când credea de cuviinţă. La sfârşitul zilei, după adunarea şi sintetizarea observaţiilor personale, experienţele grupurilor erau împărtăşite în comun, realizându-se comentarii. Sarcina educatorului era de a fi atent pentru a nu introduce în viaţa copilului, prin intervenţii inoportune, trebuinţe artificiale. Copiii trebuiau să se bucure de întreaga libertate de mişcare. „Orice trebuinţă produsă la copil prin intervenţia directă a adultului nu este o trebuinţă naturală", conchide Cousinet (1978, p. 68). Metoda sa prezintă şi unele dezavantaje: elevii sunt mai mult formaţi decât instruiţi, nu toţi elevii devin efectiv activi, sprijinindu-se pe eforturile colegilor lor, nu toţi îşi dezvoltă şi valorifică autonomia. Evidenţierea rolului grupului şcolar, ca şi încercarea de individualizare a actului paideutic sunt merite incontestabile ale pedagogiei lui Cousinet.

**Temă obligatorie**

Arătaţi cum pot fi preluate ideile lui Cousinet în perspectiva valorificării activităţii în grupuri la disciplina pe care o predaţi.

Pedagogia tradiţională este criticată de Cousinet pentru că aceasta construieşte artificial mediul de învăţare şi îl sileşte pe elev să se integreze într-un program. Pentru educaţia nouă, prioritară este trebuinţa copilului, mediul fiind adaptat la respectiva trebuinţă. Pedagogia nouă acordă o mare importanţă cunoaşterii copilului. Libertatea de care trebuie să se bucure copiii implică posibilitatea indivizilor de a reacţiona la stimulii corespunzători unei trebuinţe interioare. Pentru ca o trebuinţă să fie satisfăcută, se cer a fi îndeplinite mai multe condiţii:

- copilul să poată alege liber o anumită situaţie de învăţare;
- după studierea situaţiei şi examinarea forţelor, acesta trebuie să aibă libertatea de a întreprinde acţiunea;
- copilul va trebui să aibă timp suficient la dispoziţie pentru a face acţiunea respectivă;
- în cazul acţiunii, să fie sigur că va primi, dacă este nevoie, ajutorul educatorului.

Cousinet pune accentul pe trebuinţa de socializare, care se manifestă difuz în primii ani de viaţă, iar pe la vârsta de 12 ani se metamorfozează în trebuinţa de securitate, de reuşită, de încredere. Grupul va avea siguranţa că nu este ameninţat şi că se poate structura şi dezvolta în libertate. În grupa activităţilor creative se înscriu activităţile artistice, jocul de rol, munca manuală. În aceste domenii libertatea este totală. Adesea, grupurile constituite se destramă, întrucât redactarea unui poem sau pictarea unui tablou sunt activităţi de punere în valoare a unor expresii individuale puternice. În acest caz, educatorul va da dovadă de înţelegere şi simpatie.

Educaţia reprezintă o igienă sistematică, extinsă, mai exact o puericultură care nu mai este limitată la vârsta primei copilării, ci se extinde la vârstele şcolare. Educaţia nouă pretinde să nu prezentăm nimic copiilor fără manifestarea cererii lor. Educatorul se va adresa copilului numai atunci când el o cere. Iniţiativa este transferată copilului, iar educatorul este condamnat să aştepte incitările acestuia. Copilul devine suveran, iar maturul, un observator răbdător.

## 5.2. Rezumat

Cousinet a experimentat metoda muncii libere pe echipe. Pentru el, grupul constituie un mediu educativ important pentru socializarea individului. Sarcina educatorului este de a interveni numai când este cazul şi de a nu introduce trebuinţe artificiale. Pedagogia sa lasă pe un plan secund obiectivul informativ al educaţiei. Cousinet a format şi a fructificat spiritul de iniţiativă, ca o cale sigură de atingere a autonomiei de către elevi.

**Activitate**

Realizaţi un scurt comentariu pornind de la următorul citat:

„Un elev cultivat nu este deloc un individ care posedă anumite cunoştinţe, care a primit o anumită instrucţie, care a reţinut pe un timp mai lung sau mai scurt acel «câte puţin din

toate» numit cultură generală, expresia neputând să aibă pentru educaţia nouă alt sens decât cel pe care l-am indicat. Cultivat este acela care, în toate stadiile dezvoltării sale, a putut răspunde liber la toate excitaţiile mediului în care trăia şi şi-a satisfăcut toate nevoile" (*Educaţia nouă*, p. 108).

## 5.3. Texte reprezentative

Roger Cousinet, 1978, *Educaţia nouă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Orice acţiune directă a adultului asupra copilului creează trebuinţe artificiale. Orice trebuinţă apărută fără această acţiune este o trebuinţă naturală, care trebuie satisfăcută.

Educatorul însă nu trebuie să intervină nici în satisfacerea unei trebuinţe naturale, nici în crearea unei trebuinţe fictive. Când spunem că nevoile naturale trebuie satisfăcute, nu înţelegem că lucrul acesta trebuie să-l facă educatorul, ci el trebuie să permită copilului să şi le satisfacă singur, adică să nu-i stingherească cu nimic activitatea care tinde spre această satisfacere, să-l lase să crească, să se dezvolte, să trăiască şi, în tot timpul copilăriei, educatorul să acţioneze, cum face o mamă bună sau o doică experimentată, în primii doi ani, organizând mediul necesar acestei vieţi, încât să conţină, din punct de vedere material şi spiritual, toate elementele de care are nevoie" (pp. 69-70).

„Educaţia nouă nu urmăreşte altceva decât o igienă sistematizată şi lărgită, adică o puericultură care nu va mai fi limitată la prima copilărie, ci se va extinde la întreaga copilărie, la adolescenţă, la tinereţe. Această puericultură extinsă ştie chiar că are mai puţină trebuinţă de a discrimina trebuinţele speciei de acelea ale individului, decât s-a crezut mai întâi" (p. 100).

„Nu educatorul trebuie să satisfacă trebuinţele copilului; acesta şi le ia asupră-şi în mod ireproşabil dacă mediul conţine excitanţii necesari. Aşadar, educatorului îi rămâne mult mai puţin datoria de a aplica o teorie decât de a o cunoaşte" (p. 100).

„Educaţia nouă îi cere să aştepte ca persoana sa să fie cu adevărat un stimulent, provocând reacţii fireşti, satisfăcând o trebuinţă, şi să nu se prezinte elevilor săi, ca toate celelalte elemente ale mediului, decât la cererea lor. Nu trebuie nici să se impună, nici chiar să se ofere copiilor, el trebuie să fie prezent cu o prezenţă nu numai materială, ci reală şi totală, în felul aceleia pe care am arătat-o când am vorbit despre încredere şi ajutor" (p. 101).

„Ca bun igienist, educatorul, ajutat de ceea ce îl învaţă psihologia, pregăteşte mediul potrivit pentru fiecare vârstă. Are toate motivele să creadă că, în fiecare din aceste medii, orice copil îşi va găsi stimulenţi şi-şi va satisface trebuinţele sale adevărate" (p. 101).

„Educatorul hotărât să se transforme în igienist nu este deci dezarmat; poate organiza un mediu probabil, fără să se expună mai întâi la riscuri serioase de insucces. El va modifica acest mediu, îl va îmbunătăţi, îl va îmbogăţi, datorită descoperirilor succesive ale psihologiei copilului şi datorită propriilor sale observaţii şi experienţei. Va găsi alt ajutor chiar la copii, care, nu trebuie să uităm, vor fi în acest mediu igienic făuritorii propriei lor dezvoltări" (p. 102).

„Educaţia cade în sarcina copilului, şi nu în a sa (a profesorului, n.n.). Igienistul nu trebuie să intervină în această sarcină a copilului, în această activitate, ci să asiste numai la desfăşurarea ei. În consecinţă, este evident că trebuie să se ferească de orice apriorism. Ştiind că numai copilul hotărăşte satisfacerea trebuinţelor sale, el nu va susţine calităţile generale ale unui anumit mod de prezentare a elementelor din mediu. Fiecare copil, la fiecare stadiu, va alege elementele care-i convin şi în modul în care să-i permită asimilarea lor. Astfel, igienistul, nemaifiind obligat să ţină lecţii, va fi, în tot timpul dezvoltării copilului, un observator atent, notând minuţios toate reacţiile acestuia şi gata oricând «să modifice mediul în modul cel mai favorabil dezvoltării lor»" (p. 103).

„Nemaifiind ocupat cu transmiterea cunoştinţelor, nemaiavând deloc această preocupare, el continuă să dobândească cunoştinţe şi seamănă astfel într-o anumită măsură cu elevii săi, păstrând privilegiul de a nu fi niciodată un adultus complet, de a nu fi încetat niciodată să crească. Alături de elevii săi, se dezvoltă şi el, continuă să profite de toate descoperirile psihologiei copilului, devine în fiecare zi un observator mai bun, aduce copiilor un ajutor din ce în ce mai inteligent şi mai util. Iubeşte mai mult copiii trăind împreună cu ei, fără nici o preocupare de a avea un rol şi de a-şi dovedi superioritatea, este mereu el însuşi, constant, şi satisface tot mai bine trebuinţele lor afective. Este cu adevărat tovarăşul lor" (pp. 103-104).

# 6. Célestin Freinet (1896-1966)

**Repere biografice.** S-a născut la Gars, regiunea Alpilor Maritimi, într-o familie modestă de ţărani. Urmează cursurile École Normale din Nisa, până în 1915. O dată cu începerea primului război mondial, este trimis pe front şi este rănit grav, drept urmare petrecând mai mulţi ani prin spitale. În 1920, se reîntoarce în învăţământ, ca institutor la Bar-sur-Loup, iar în 1923 termină cursurile Facultăţii de Litere. În 1926, foloseşte pentru prima dată textul imprimat în calitate de mijloc pedagogic de exprimare. După 1927, organizează mai multe congrese internaţionale pentru difuzarea ideilor sale pedagogice. În 1935 deschide o şcoală la Vence. În timpul celui de-al doilea război mondial, devine un militant activ în Rezistenţa franceză. Principalele lucrări sunt: *Educaţia muncii* (1946), *Pagini ale părinţilor* (1949), *Eseuri de psihologie sensibilă aplicată la educaţie* (1950), *Formarea copiilor şi a tineretului* (1960).

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Cocepţia sa pedagogică este prefaţată de interesante intuiţii psihologice. După Freinet, procesul vital este posibil datorită prezenţei unui potenţial maxim de viaţă la nivelul fiecărei fiinţe. Această putere, precum grăuntele de grâu, însufleţeşte creatura cu un avânt invincibil, o propulsează spre realizarea deplină a destinului său. Fiinţa umană – crede Freinet – e însufleţită, în toate domeniile, de un principiu de viaţă care o îndeamnă să urce fără oprire, să crească, să se perfecţioneze, să stăpânească mecanismele şi instrumentele, pentru a dobândi maximum de putere asupra mediului care o înconjoară. Secretul fiinţei trebuie aflat în tendinţa sa propulsivă, de creaţie şi de acţiune. Integrarea fiinţei într-un ambient propice constituie condiţia pentru o dezvoltare armonioasă. Când copilul este mic, nevoile dominante sunt cele de alimentare şi de securitate. Mai departe, fiinţa urcă progresiv spre alte nevoi de ordin superior. Primează nevoia fără sfârşit de a înainta cu ajutorul încercărilor, de cunoaştere şi de cucerire a adevărului prin încercare şi eroare, care se găseşte la baza oricărui progres, pentru care omul e urmărit de o curiozitate profundă, de o insatisfacţie care îl împinge către „ameţeala" infinitului.

## 6.2. Concepţia pedagogică

Freinet pune accentul pe manifestarea liberă, spontană a copiilor. El acordă un mare credit exprimării prin intermediul textelor şi al desenelor, introducând în şcoală o tehnică nouă –

imprimeria. Tipografia este considerată nu numai o metodă de individualizare a învăţării sau de autoeducare, ci şi o cale de instruire generală, de formare a unor comportamente şi deprinderi (agilitatea mâinilor, finețea mişcărilor, memoria, deprinderea de a scrie corect etc.). Renunţă la manualele clasice în beneficiul unor „cărţi" sau fişe compuse de elevi. Freinet înfiinţează la Vence o şcoală bazată pe introducerea imprimeriei şi tot aici va realiza o serie de cursuri pentru educatorii care au adoptat noul sistem de instruire. Un loc aparte îl ocupă corespondenţa şcolară, respectiv schimbul de texte libere realizate de copiii din mai multe şcoli şi prin care se puteau îmbogăţi experienţele lor curente. Pe lângă cele două tehnici invocate, Freinet a mai utilizat următoarele mijloace în practica instructiv-educativă: desenul liber, fişierul şcolar, cooperativele şcolare, studiul mediului local, jurnalul de perete, grădina şi atelierul şcolar, proiecţiile de filme, discurile, radioul şi televiziunea. Apelul la mai multe mijloace va modifica raportul tradiţional dintre profesor şi elevi. Copilul dobândeşte mai multă autonomie, luând cunoştinţă de propriile resurse sau limite. Dascălului i se cere o participare efectivă şi un spirit deschis, novator. El nu mai vine în faţa elevului pregătit cu formule ştiute, ci experimentează direct noi metode de învăţare. Important pentru dascăl este să cerceteze şi nu să aplice clişee acţionale uzate. Freinet introduce în clasă o altă atmosferă, de încredere, colaborare, de solidaritate reciprocă şi înţelegere. Competiţia individualistă şi plafonarea colectivistă sunt înlocuite cu tendinţa de a valorifica potenţialul fiecărui copil, efortul şi angajarea personală, recunoscându-se fiecăruia în parte individualitatea cu competenţele şi disponibilităţile diferite. Dimensiunile afective şi motivaţionale ale învăţării sprijină şi edifică traseul cognitiv. Nu cunoaştem de dragul de a cunoaşte, ci cunoaştem pentru că vrem şi ne place să aflăm ceva. Punându-şi întrebarea dacă şcoala trebuie să fie templu sau şantier, Freinet înclină să considere că şcoala este un şantier unde, prin tatonări şi experimentări, se solicită în mod oportun resursele, inteligenţa şi nevoile atât ale profesorilor, cât şi ale elevilor.

Eforturile lui Freinet se concentrează înspre două direcţii: a) cercetarea materialelor şi a tehnicilor de lucru, adaptabile oricărei situaţii şcolare şi b) promovarea unei cooperări constante între oamenii din şcoală, din a căror activitate trebuie să se zămislească cele mai bune instrumente. De altfel, în legătură cu noţiunea de metodă, el dezvoltă o întreagă teorie. În loc de metodă, pedagogul nostru preferă termenul de tehnică. Pentru el, metoda este sinonimă cu staticul, cu imobilul; metodei îi lipseşte dinamismul, capacitatea de modificare, de perfecţionare, de adaptare la varietatea şi mobilitatea situaţiilor. Preferă să invoce conceptul de tehnică educativă, aceasta fiind un ansamblu de instrumente materiale, de procedee didactice ce rezultă dintr-o experimentare şi activare de către educator. Tehnicile lui Freinet sunt purtătoare de valori educative în măsura în care permit degajarea şi actualizarea valorilor care nu există pentru sine, ci se găsesc şi se înfăptuiesc de către cei care le promovează în viaţa şcolară.

Pentru Freinet, sarcina unei pedagogii concepute funcţional rezidă în a crea cadrul dezvoltării personalităţii urmând cursul firesc al lucrurilor, şi nu în a lăsa influenţele din exterior să fie atotputernice. Adevărata educaţie este aceea care face ca individul să-şi adapteze la mediu propria sa dezvoltare. De aceea, tatonarea deţine un loc aparte în educaţie. Ea nu este un proces exclusiv personal, ci presupune intervenţia inteligentă a mediului, organizarea lui astfel încât să fie bogat în posibilităţi şi să suscite examinarea cât mai rapidă, completă şi profundă.

Şcoala sa este constituită din laboratoare, şi nu din săli de clasă obişnuite. Ca şi la Dewey, activităţile manuale selectate sunt tipic artizanale, oferind elevilor posibilitatea de a menţine contactul cu activităţile fundamentale pe care copilul le întâlneşte în mediul înconjurător. În laboratoare se editează experienţe de bază, cu rezonanţe cultural-sociale directe asupra indivizilor ce se formează.

Introducerea imprimeriei constituie marea noutate adusă de Freinet. Trebuie să remarcăm faptul că noua şcoală nu are ca scop pregătirea profesională şi nu se centrează pe formarea în meseria de tipograf. Tipografia este un pretext tehnic ce mijloceşte instruirea şi educarea personalităţii.

Dar în ce constă în mod concret tehnica textului liber şi imprimeria în şcoală? Textul liber este acela pe care copilul îl scrie fără a fi constrâns, atunci când crede de cuviinţă - căutându-şi singur subiectul. Textele sunt redactate fie la şcoală, fie acasă. La începutul zilei, textele sunt citite şi se selectează prin vot cele ce urmează a fi publicate. Până la tipărire, se derulează un program de perfectare a textului, ocazie cu care elevii învaţă destul de multe lucruri. O „punere la punct" a textului presupune discuţii de ordin ortoepic, sintactic, stilistic. Cu acest prilej, se poate trece şi la chestiuni mai generale, cum ar fi explicaţii gramaticale sau exerciţii de conjugare a verbelor. După finisarea textului, urmează activităţile manuale de culegere, tamponare, tipărire. Valorificarea textelor continuă prin trimiterea acestora spre şcolile afiliate la noul sistem educativ. Corespondenţa şcolară constituie complementul indispensabil al tipografiei şcolare. Copiii vor intra în contact cu alte obiceiuri, tradiţii, moduri de a gândi, extinzând experienţa lor curentă cu forme culturale necesare unei înţelegeri adecvate a realităţii, părăsind închiderea egocentrică în favoarea unei perspective deschise, eterocentrice.

---

**Temă obligatorie**

Adaptaţi ideea avansată de Freinet a tehnicii imprimeriei în şcoală la specificul disciplinei pe care o predaţi.

---

## 6.3. Rezumat

Freinet este un inedit reprezentant al educaţiei noi. El consideră că principiul fundamental al educaţiei constă în realizarea instrucţiei prin activitatea independentă a copilului. Originalitatea pedagogiei lui Célestin Freinet rezidă în introducerea imprimeriei, a textului liber şi a corespondenţei şcolare în procesul de instrucţie şi de educaţie. Aspectul relaţional cunoaşte o modificare esenţială. Profesorul devine un experimentator, împreună cu elevii săi. Se aduce în clasă o atmosferă de cooperare reală între elevi şi între aceştia şi profesor. Lucrările elaborate sunt schimbate cu cele realizate de colective de elevi din şcoli similare. Freinet minimalizează rolul manualelor tradiţionale, considerându-le artificiale şi golite de viaţă.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură ar putea fi activată ideea corespondenţei şcolare în şcoala românească? Ce valenţe educaţionale ar avea această tehnică?

---

## 6.4. Texte reprezentative

Célestin Freinet, 1950, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„Un copil se naşte şi creşte precum grăuntele de grâu. Dacă mediul în care se găseşte asigură principiile esenţiale pentru alimentaţia sa [...] într-o atmosferă favorabilă, iluminată de o lumină puternică şi de o afecţiune atentă, tânăra fiinţă creşte şi ea, cu maxima putere de care este capabilă" (p. 2).

„Contrar convingerilor obişnuite care au contribuit la acreditarea teoriilor psihologilor şi filosofilor şi concepţiilor religioase bazate pe o eminentă funcţie a sufletului, nu am descoperit la copil nici un proces special determinat de o inteligenţă specifică naturii umane. Dimpotrivă, a trebuit să scoatem în relief universalitatea marilor legi ale vieţii, fie ea vegetală, animală sau umană" (p. 71).

„Jocul şi munca se confundă, jocul nefiind altceva decât o formă de muncă mai bine adaptată ca munca arbitrară a adulţilor, la necesităţile funcţionale ale copiilor, şi care se desfăşoară într-un mediu şi într-un ritm cu adevărat pe măsura lor" (p. 206).

*

Célestin Freinet, 1960, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„Nu poate exista educaţie fără influenţă asupra copilului, directă sau indirectă, din partea educatorilor [...]. Copilul nu va învăţa să scrie corect dacă nu va avea în permanenţă sub ochi perfecţiunea textelor scrise sau tipărite [...]. Atunci, vom pune la punct împreună textul care a fost ales în mod liber pentru a alcătui o pagină care să păstreze din gândirea copilului tot ceea ce este unic, original şi profund uman, şi care totuşi să fie prezentat într-o formă şi cu o pregnanţă expresivă aşa încât să ajute copilul să avanseze, cu ajutorul «tatonării» experimentale, în domeniul cunoaşterii şi al întrebuinţării limbajului" (p. 38).

*

H. Alziary, C. Freinet, 1947, *Les correspondances scolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„A tipări numai pentru plăcerea de a tipări este un pic ca şi când i se oferă copilului o cazma pentru a lucra în nisip sau în pământ fără a-i da posibilitatea elementară de a semăna şi de a face să producă terenul proaspăt arat.

Tipografia în şcoală este sapa, unealta deja perfecţionată care permite realizări entuziasmante.

[...] În acest sens afirmăm mereu: corespondenţa interşcolară este complementul indispensabil al tipografiei în şcoală.

Dacă folosiţi tipografia pentru ea însăşi, riscaţi să deveniţi deziluzionaţi şi obosiţi. Cu corespondenţa interşcolară atingeţi o nouă coardă ale cărei vibraţii nu vor face altceva decât să amplifice şi ale cărei consecinţe şcolare, intelectuale, afective şi sociale sunt incalculabile" (p. 96).

*

Célestin Freinet, 1966, *Essai de psychologie sensible*, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

„Orice constrângere, orice obstacol care stânjeneşte şi împiedică această realizare dinamică a destinului intim al fiinţei este simţită ca o periculoasă ruptură a echilibrului necesar. Scăderea potenţialului de viaţă trezeşte un sentiment de inferioritate şi de neputinţă, care este pentru noi o durere profundă, aşa cum lovitura care ne atinge corpul riscă să ne reducă puterea fizică, să ne dezechilibreze organismul şi să ne pricinuiască suferinţă, care nu este altceva decât traducerea în limbajul senzaţiilor a loviturii suferite.

Prin împrospătarea normală a acestui potenţial de viaţă, omul, dimpotrivă, îşi alimentează sentimentul de putere, tot atât de esenţial pentru el ca şi respiraţia, a cărei întrerupere provoacă senzaţia de asfixie şi care prin ritmul ei regulat apare ca o exaltare a acestui instinct al vieţii, în lipsa căruia, cu toate uimitoarele descoperiri ale ştiinţei şi filosofiei, nimic nu ar exista.

Toată pedagogia noastră va năzui tocmai să conserve şi să sporească acest potenţial de viaţă pe care metodele tradiţionale îl împuţinează uneori până la eliminare şi a cărui persistenţă şi cultivare constituie însuşi barometrul unei metode sănătoase" (p. 16).

*

Célestin Freinet, 1994, *Œuvres pédagogiques*, vol. I, Éditions du Seuil, Paris.

„Astfel, cine nu vrea să execute o muncă tinde mai întâi să se justifice printr-un inveliş verbal sau prin câteva gesturi simbolice care uneori ne subjugă. În loc de experienţa practică ce ar fi făcut să treacă în gesturile, în devenirea şi în procesul vieţii copiilor înţelegerea înseşi a obiectelor învăţământului vostru, voi le oferiţi discursuri care maschează sărăcia resurselor voastre reale, explicaţii teoretice care nu impresionează niciodată fiinţa intimă, ci realizează doar o formă superficială de inteligenţă, ca o crustă care se depune pe suprafaţa unui corp, căruia ea îi modifică forma, aspectul şi culoarea fără să-i afecteze totuşi profund nici natura, nici constituţia" (p. 242).

„Ideea muncii poartă încă, printre oameni, marca servilităţii şi a decăderii sociale, amintiri subconştiente ale unei epoci foarte apropiate şi încă nu revolute în care oamenii aflaţi în situaţii de mizerie munceau, creşterea pe scara socială fiind considerată înainte de toate o eliberare individuală de lanţurile muncii. Omul suportă lanţurile ca pe o cruce de care se eliberează de îndată ce poate. Nu va fi un lucru uşor să se inverseze toate acestea şi să se înlocuiască acest oprobriu prin splendida demnitate a unei activităţi sociale care exaltă ceea ce individul are mai bun în el, care îl creşte, îl educă, îl formează, îl idealizează... Prin munca-joc, copilul şi omul, de asemenea, vizează, conştient sau nu, să cunoască, să experimenteze, apoi să creeze pentru a stăpâni natura şi a-şi domina destinul... A cunoaşte, a experimenta, a crea – orice activitate intelectuală, morală şi socială ar putea fi inclusă în aceste trei funcţii" (p. 272).

„Esenţialul nu mai este de a-i învăţa pe copii elemente de istorie, geografie, ştiinţe sau matematică, ci de a le satisface nevoia de cunoaştere pentru îmbogăţirea naturii lor, pentru o eficienţă crescută a eforturilor lor în lupta permanentă pentru exaltarea victorioasă a puterii proprii. Aici se pune o problemă esenţială asupra metodei. Prima stârneşte aversiunea copilului faţă de studiu şi sufocă dorinţa de cunoaştere, îi anihilează curiozitatea sănătoasă şi dezvoltă aspectul morbid şi pervers. Dacă vreţi să persistaţi în a vrea să «predaţi» aceste discipline, veţi fi reduşi la recursul la opresiune, cel puţin sub una dintre formele sale multiple (pedepse, recompense, câştiguri) ca atunci când vreţi să îndopaţi un copil căruia nu-i este foame" (p. 273).

„Efortul nostru de înnoire se va canaliza spre două puncte esenţiale:

1. Mediul şcolar şi social;
2. Materialul şi tehnicile de utilizare.

Iată deci care va fi, în definitiv, faţa originală a noii şcoli. Ea conţine:
- o sală comună, transformabilă, care să poată servi pentru demonstraţii, reuniuni, conferinţe, expoziţii, proiecţii etc.;
- ateliere interioare specializate;
- ateliere exterioare (cultivarea plantelor, creşterea animalelor).

Prevăd 8 ateliere specializate:
- 4 ateliere pentru munca de bază:
  ATELIER 1: *munca la câmp, creşterea animalelor*;
  ATELIER 2: *fierărie, tâmplărie*;
  ATELIER 3: *filatură, ţesătorie, confecţii, bucătărie, menaj*;
  ATELIER 4: *construcţii, comerţ, mecanică*;
- 4 ateliere de activitate evoluată, socializată, intelectualizată:
  ATELIER 5: *prospectare, cunoştinţe, documentare*;
  ATELIER 6: *experimentare*;
  ATELIER 7: *creaţie, expresie şi comunicări grafice*;
  ATELIER 8: *creaţie, expresie şi comunicare artistică*" (p. 305).

*

Célestin Freinet, 1967, *Le journal scolaire*,
Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes.

„Copilul care compune un text îl simte născându-se sub mâna sa, el îi dă o nouă viaţă, îl face al său. Dintr-o dată, nu mai există intermediar în procesul care conduce de la gândirea interioară, apoi la cea exprimată, la jurnalul pe care-l va trimite celor cu care corespondează. Treptele sunt: redactarea, punerea la punct colectivă, compunerea, ilustrarea, aranjarea la presă, ancrajul, tirajul, montajul, prinderea cu agrafe" (p. 25).

„Jurnalele şcolare nu vor să facă demonstraţii sau să promoveze anchete. Ele aduc doar elemente de viaţă traduse în pagini de viaţă" (p. 34).

Jurnalul şcolar este o realizare originală ale cărei norme sunt diferite de cele ale jurnalelor realizate de adulţi.

Prezentarea sa se supune unui număr de norme care vizează obţinerea în domeniul prevăzut a perfecţiunii maxime:

a) *Jurnalul trebuie să fie bine imprimat* (p. 35).
b) *Textul trebuie să fie aliniat la dreapta*, adică rândurile trebuie să aibă pe cât posibil aceeaşi lungime.
c) *Trebuie să fim atenţi în mod special la punerea în pagină* (p. 36).
d) *Textul trebuie să fie perfect şi fără greşeală* (p. 37).
e) *Jurnalul trebuie să fie ilustrat* (p. 38).

Esenţialul ameliorărilor psihologice pe care le vom putea constata vine nu din propriile noastre cercetări specifice, ci din fericitele schimbări pe care metoda noastră le produce în raport cu modul de a gândi, de a simţi, de a înţelege şi de a acţiona al copiilor.

Care sunt aceste ameliorări?

1) *Normalizarea mediului în care trăieşte copilul* (p. 77).
2) *Disciplina nouă, disciplina muncii* (p. 78).
3) *Expresia liberă a copiilor* (p. 79).
4) *Eliberarea psihică* (p. 81).
5) *Munca productivă* (p. 83).
6) *Pedagogie a reuşitei* (p. 84).

Noi pregătim 27 foi (pentru fiecare dintre elevii şcolii corespondente) pe care le punem în copertă, apoi într-un plic şi pe care le expediem periodic la şcoala noastră corespondentă. Această şcoală primeşte pachetul, distribuie o foaie de fiecare elev. Se citesc textele în linişte sau cu voce tare, se comentează, se explică, se notează reacţiile, se pregătesc întrebările şi răspunsurile; fiecare elev pune foaia primită în a doua „carte a vieţii", „cartea vieţii" a şcolii corespondente. Fiecare dintre elevii din clasa noastră va avea două cărţi de viaţă, cel al şcolii noastre şi cel al şcolii corespondente, „cărţi de viaţă" care se completează minunat (trimiterea la şcoala corespondentă poate, pe măsura bugetului, să nu fie făcută decât la sfârşit de săptămână, de exemplu).

Corespondenţa astfel înţeleasă încetează să mai fie impersonală; textele de jurnal ne aduc ecouri de viaţă intimă, despre corespondenţii noştri, despre reacţiile lor în propriul mediu. Cunoaştem fiecare dintre elevi ca şi cum ar fi fost lângă noi (p. 106).

„Părinţii sunt pasionaţi ei înşişi de aceste schimburi şi corespondează uneori între ei. Este inutil să amintim avantajele considerabile pe care şcoala noastră le poate avea de pe urma unei asemenea integrări a tehnicilor sale în viaţa familiei şi a comunităţii. În fiecare lună, pregătim un pachet corespondenţilor noştri: fiecare copil aduce un mic colet pentru corespondentul său personal cu numele şi adresa sa. El pune înăuntru: jurnale, imagini, jucării, fotografii, un cuţit, uneori chiar şi cadouri de valoare" (p. 107).

„Înţelegeţi că, astfel practicată, corespondenţa aduce un adevărat element nou în viaţa şi în munca clasei voastre. Atunci da, munca clasei voastre va fi motivată. Când îşi vor scrie corespondenţa, elevii voştri se vor gândi la corespondenţii lor: atunci când vor face cercetări de istorie sau în matematici, ei o vor face pentru a-i informa pe corespondenţii lor; atunci când îşi vor descrie comunitatea sau regiunea, cu ajutorul hărţii, ei nu se vor achita de o banală sarcină şcolară, ci vor răspunde la întrebările şi dorinţele colegilor lor.

Învăţământul nostru nu va mai fi axat pe teoria intelectuală scolastică, ci pe muncă şi viaţă. În aceasta rezidă o mare cucerire pedagogică şi umană a tehnicilor noastre" (p. 108).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema:
## „EDUCAŢIA NOUĂ” (II)

Numele cursantului _____

- Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. Cât din conţinut a fost nou pentru dumneavoastră?

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins?

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Ce parte a unităţii de curs o găsiţi utilă în perspectivă?

7. Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. **Găsesc** stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Găsesc** pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Găsesc** conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. **Găsesc** calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 10

# Alte repere pedagogice în secolul XX

1. Émile Durkheim (1858-1917) ..... 252
2. John Dewey (1859-1952) ..... 258
3. Eduard Spranger (1882-1963) ..... 265
4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939) ..... 269

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea ideilor pedagogice care au generat noi forme de acţiune în educaţia actuală;
- studierea analitică a concepţiilor avansate în această perioadă;
- interpretarea unor puncte de vedere problematice sau controversate;
- pregătirea pentru întâmpinarea şi semnificarea în cunoştinţă de cauză a unor ideologii pedagogice noi;
- interpretarea corectă a unor platforme pedagogice noi.

IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Émile Durkheim (1858-1917)

**Repere biografice.** S-a născut în 1858, în localitatea Épinal din regiunea Lorena. Urmează cursurile Lycée Louis le Grand din Paris. Intră în 1879 la École Normale Supérieure din Paris, iar în timpul studiilor este influenţat de scrierile lui Herbert Spencer şi ale lui Auguste Compte. Devine profesor de filosofie la liceul din Sens şi apoi la Saint-Quentin. Călătoreşte în Germania şi cunoaşte opera părintelui psihologiei experimentale, Wilhelm Wundt. În 1887, este numit profesor la Facultatea de Litere din Bordeaux, predând un curs de pedagogie şi de ştiinţe sociale pentru care a devenit faimos în întreaga Franţă. În 1902, îl găsim la Facultatea de Litere din Paris, unde va preda sociologia şi pedagogia. Elaborează o serie de lucrări de referinţă în domeniul pedagogiei şi sociologiei, care sunt publicate în timpul vieţii, dar şi postum: *Determinarea faptului moral* (1906), *Formele elementare ale vieţii religioase* (1912), *Educaţie şi sociologie* (1922), *Educaţia morală* (1923), *Evoluţia pedagogiei în Franţa* (1938), *Lecţii de sociologie* (1950). Se stinge din viaţă în 1917.

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a lui Durkheim este legată şi derivată din concepţia sa sociologică. Pentru el, ideea sociologică de bază constă în aceea că există o realitate socială *sui generis*, anterioară oricărui individ, care determină întreaga dinamică socială. Individul este supus societăţii, şi nu invers. Acţiunea exercitată de societate asupra individului se realizează prin intermediul educaţiei. Fenomenul social este un „fapt" sau un „lucru", care are trăsături exterioare ce pot fi studiate empiric, direct. După el, societatea este un fenomen autonom, diferit de suma indivizilor ce o compun, şi are capacitatea de a se autodetermina. Sursa şi esenţa societăţii rezidă în fenomenele de interacţiune socială. Faptul social se caracterizează prin puterea de constrângere pe care o exercită asupra indivizilor. Individul este un produs al socialului, o derivaţie a acestuia, ce absoarbe norme şi valori generalizate la scara ansamblului societal. Solidaritatea socială se explică prin faptele morale care cimentează şi unifică atitudini şi comportamente. Faptele morale sunt direcţionate de idealul moral, care constituie esenţa idealului unei societăţi. Orice transformare socială implică o devenire pe plan moral. Teoria pedagogică a lui Durkheim este asimilabilă unei teorii a educaţiei morale.

În domeniul moralei, el acceptă două puncte de vedere opuse: unul care leagă morala de datorie şi altul care îi asociază noţiunea de profit sau de plăcere. Durkheim încearcă să îmbine aceste două poziţii şi să le explice cu ajutorul unei teorii proprii, care demonstrează că esenţa şi forma de manifestare a moralei constituie o operă socială. Potrivit pedagogului francez, acest lucru face ca individul să resimtă experienţele sale morale sub forma dublă, a datoriei, pe de o parte – căci societatea, este o realitate mult mai puternică decât individul –, şi a plăcerii, pe de altă parte – căci individul este o parte a societăţii şi, slujind-o, îşi slujeşte, într-un anumit sens, lui însuşi. Prin această teorie, Durkheim demonstrează – arată Bogdan Suchodolschi (p. 75) – felul în care diviziunea muncii în

societate transformă individul, puterea pe care o pot exercita asupra lui ideile colective şi perioadele de efervescenţă colectivă, felul în care pătrund situaţiile sociale până în intimitatea vieţii sale personale, reglementând chiar atitudini atât de intime cum ar fi dorinţa de a trăi sau hotărârea de a se sinucide.

## 1.2. Concepţia pedagogică

Durkheim încearcă să ne convingă că educaţia efectivă *care se realizează* la un moment dat nu poate fi obiectul pedagogiei, întrucât obiectul ei nu-i nici de a descrie, nici de a explica ceea ce este sau a fost, ci de a determina *ceea ce trebuie să fie*. Pedagogia nu studiază ştiinţific sistemele de educaţie, ci reflectează asupra lor în scopul de a da educatorului cât mai multe idei, care să-i coordoneze mai bine activitatea. Pedagogia – după gânditorul francez – nu-şi propune să descrie fidel realităţi date, ci tinde să emită precepte de conduită; ea studiază modalităţile de a concepe educaţia, nu maniera de a o practica. Este nevoie de o altă disciplină, care va avea în vedere modalitatea în care se face educaţia, numită de Durkheim ştiinţa educaţiei. Aceasta ar avea un triplu obiect de studiu:

- sistemele de educaţie existente în fiecare ţară sau epocă;
- tipurile de educaţii şi explicarea lor;
- instituţiile pedagogice şi funcţionarea acestora.

Credem că punctul de vedere al pedagogului şi sociologului francez este restrictiv, întrucât pot exista şi ştiinţe normative, nu numai constatativ-explicative. Este drept că ştiinţa trebuie să afişeze o neutralitate în raport cu obiectul cercetării, să pună între paranteze subiectivitatea celui care cercetează sau emite un punct de vedere; nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci şi posibilul, viitorul probabil. Ştiinţa (şi, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real şi posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translare a dezirabilităţii în act. De aceea, suntem de părere că nu va trebui să iasă din preocupările pedagogiei ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Ştiinţa educaţiei nu va încremeni în faţa unei realităţi şi nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile şi concretizabile în perspectiva devenirii temporale.

Ca orice fapt social, educaţia este un „lucru" ce se supune investigaţiei empirice. Educaţia care se exercită la un moment dat este un ansamblu de practici, de maniere de vizare a lumii, de cutume, care constituie fapte definibile, având aceeaşi consistenţă ca şi celelalte fapte sociale.

Durkheim dă o definiţie interesantă educaţiei, aceasta fiind gândită ca o socializare metodică a fiinţei, ca o acţiune exercitată de către generaţiile adulte asupra celor ce nu sunt pregătite pentru viaţa socială. Educaţia are ca obiect să determine la copil o serie de schimbări fizice, intelectuale şi morale pe care le reclamă de la el atât prevederile politice, cât şi mediul social în care urmează să fie inserat. Ataşarea individului la grupul social din care face parte se realizează prin cunoaşterea temeinică a societăţii, prin exercitarea virtuţilor cetăţeneşti şi prin activitatea practică, în comun. Societatea nu apare ca fiind tiranică; însuşi individul caută această subordonare, care-i poate procura securitate şi autonomie.

Principiile pe care se bazează întreaga sa concepţie pot fi sistematizate astfel (*cf.* Hannoun, 1995a, p. 119):

- educaţia reclamă, prin esenţa sa, o *coerciţie* mai mult sau mai puţin riguroasă, exercitată de educator asupra educatului;
- educatorul reprezintă o *autoritate* pe care educatul trebuie să înveţe s-o recunoască;
- educaţia presupune din partea educatului depunerea unui *efort* care, câteodată, poate să fie în contrasens cu afinităţile proprii.

După părerea sa, educaţia se diferenţiază de la o epocă la alta nu pentru că oamenii s-ar înşela în ceea ce priveşte nevoile lor, ci pentru că aceste nevoi sunt variabile şi pentru că viaţa lor se poate schimba. Prin educaţie, nu se formează un om în general, ci aşa cum îl vrea societatea la un moment dat.

---

**Temă obligatorie**

Realizaţi un comentariu de o pagină a ideii exprimate mai sus.

---

În afară de ştiinţa educaţiei, Durkheim discerne şi arta educaţiei, care se referă la modurile concrete de acţiune, de influenţare şi de formare a individului. Ea are un caracter cumulativ, fiind alcătuită din multiple experienţe în domeniu. Teoria practică, asemuită cu medicina, politica, strategia etc., este plasată între ştiinţa educaţiei şi arta educaţiei.

Pedagogia este dependentă de sociologie într-o măsură foarte mare. Cel puţin din punctul de vedere al cunoaşterii faptelor observabile, pedagogia trebuie să împrumute metode de cercetare specifice sociologiei. Doar astfel se poate imprima acestei ştiinţe un plus de rigurozitate şi de ştiinţificitate. Cuantificarea dimensiunilor şi variabilelor educaţiei se poate realiza inclusiv cu ajutorul statisticii.

Transformarea individului în raport cu exigenţele sociale devine un demers ce poate fi constrângător şi dureros. Durkheim respinge o serie de teorii conform cărora educaţia se va derula în conformitate cu apetenţele şi impulsurile copiilor. Impresia că educaţia este asemănătoare jocului este respinsă de pedagogul nostru. Educaţia, ca pregătire pentru viaţă, trebuie să fie pătrunsă de seriozitatea vieţii – gândeşte Durkheim. Nu este bine ca elevul să dea frâu liber dorinţelor şi impulsurilor, ci, dimpotrivă, el se va subordona scopurilor înalte, stăpânindu-şi cât mai bine pornirile primare.

Socializarea pe care o vizează a se forma prin educaţie presupune totuşi o sacrificare şi o subordonare a individului faţă de exigenţele sociale. Fiinţa socială trebuie conturată obligatoriu, în ciuda unor împotriviri ale firii umane individuale. Socializarea, ca şi educaţia, capătă un caracter coercitiv. Individualul sucombă în faţa cerinţelor comunitare. Scopul educaţiei constă în a supune fiinţa asocială, individuală, cu care venim pe lume, unei fiinţe noi, prin depăşirea stării iniţiale.

---

**Temă de reflecţie**

Până unde se poate merge cu sacrificarea dorinţelor sau intereselor personale în faţa celor comunitare?

Ce riscuri pot să apară pentru însăşi societatea în cauză?

---

Cum am subliniat mai sus, Durkheim pune un accent deosebit pe educaţia morală, ca modalitate privilegiată de socializare. Desigur, obiectul şi sursa moralităţii este societatea. Elementele constitutive ale moralităţii sunt:

a) spiritul de disciplină;
b) ataşamentul faţă de grupul social;
c) autonomia voinţei prin care se exprimă acceptarea normelor sociale.

Spiritul de disciplină se bazează pe două dispoziţii: tendinţa copilului de a imita şi repeta ceea ce a văzut sau a învăţat şi sugestibilitatea ridicată faţă de stimulii veniţi din exterior. Asocierea la grup se realizează pe trei căi: cunoaşterea de către copil a societăţii din care face parte, obişnuinţa cu traiul în comun şi desfăşurarea unor activităţi practice. Autonomia personală se formează în acelaşi timp cu structurarea autonomiei grupului.

Pedagogia se va sprijini pe datele altor discipline. În afară de sociologie şi psihologie, Durkheim va invoca istoria învăţământului, istoria doctrinelor pedagogice şi pedagogia comparată. Meritorie este lucrarea *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, unde gânditorul francez face o prezentare a dinamicii ideilor despre educaţie editate în spaţiul francez, într-un interval de aproape zece secole. Acest gen de „arheologie" pedagogică nu se face în sine, ci pentru a putea lua o hotărâre în cunoştinţă de cauză cu privire la reformarea învăţământului. Durkheim este convins că noua organizare a şcolii (care se punea cu acuitate în anii scrierii lucrării amintite) nu va da rezultate eficiente dacă va întoarce spatele trecutului. Istoria învăţământului este una dintre cele mai bune surse generatoare pentru schimbarea educaţiei la un moment dat. Autorul arată că nu există un tip de învăţământ imuabil, că cel de ieri nu va putea fi cel de mâine, că mereu trebuie creat un altul, în permanent acord cu exigenţele timpului.

## 1.3. Rezumat

Durkheim este exponentul curentului sociologic privind natura şi scopul educaţiei. El vede în educaţie activitatea metodică de introducere a generaţiilor actuale sau viitoare în valorile sociale dominante ale prezentului, astfel încât acestea să se integreze cât mai adecvat unor cerinţe anume. Educaţia morală primează şi devine un mijloc eficient de socializare. Integrarea în comunitate presupune totuşi o sacrificare a unor note sau înclinaţii personale în favoarea cerinţelor comunităţii.

---

**Activitate**

Extrageţi ideile semnificative din următorul citat şi comentaţi-le:

„În rezumat, educaţia, departe de a avea ca unic sau principal obiect pe individ şi interesele sale, este înainte de toate mijlocul prin care societatea îşi reînnoieşte neîncetat condiţiile propriei sale existenţe. Astfel, societatea nu poate trăi decât dacă există între membrii ei o suficientă omogenitate. Educaţia este aceea care perpetuează şi întăreşte această omogenitate, fixând dinainte în sufletul copilului asemănările esenţiale pe care le presupune viaţa colectivă. Dar, pe de altă parte, fără oarecare diversitate, orice cooperare ar fi imposibilă. Tot educaţia asigură persistenţa acestei diversităţi necesare, diversificându-se şi specializându-se ea însăşi. Ea constă, deci, sub unul sau altul din aspecte, într-o socializare metodică a generaţiei tinere. În fiecare din noi, se poate spune că există două fiinţe care, deşi nu pot fi separate altfel decât în mod abstract, nu sunt mai puţin distincte. Una este formată din toate

stările sufleteşti care se raportează numai la noi înşine şi la evenimentele vieţii noastre personale. Este ceea ce s-ar putea numi fiinţa individuală. Cealaltă este un sistem de idei, sentimente şi obiceiuri, care exprimă în noi, nu personalitatea noastră, ci grupul sau grupurile diferite din care facem parte; aşa sunt credinţele religioase, credinţele şi practicile morale, tradiţiile naţionale sau profesionale, opiniile colective de tot felul. Totalitatea lor formează fiinţa socială. A forma această fiinţă în fiecare din noi, acesta este scopul educaţiei" (*Educaţie şi sociologie*, p. 68).

## 1.4. Texte reprezentative

Émile Durkheim, 1980, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Educaţia este acţiunea exercitată de către generaţiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viaţa socială. Ea are ca obiect să provoace şi să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale şi morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât şi mediul special căruia îi este cu deosebire destinat" (p. 39).

„Omul n-a cunoscut setea de ştiinţă decât atunci când i-a deşteptat-o societatea, iar societatea nu i-a deşteptat-o decât atunci când ea însăşi i-a simţit nevoia. Momentul acesta a venit atunci când viaţa socială, sub toate formele, a ajuns aşa de complexă, încât nu mai putea să funcţioneze altfel decât graţie concursului gândirii conştiente, adică gândirii luminate de ştiinţă. Cultura ştiinţifică devine atunci indispensabilă, din care cauză societatea o cere membrilor ei şi le-o impune ca o datorie" (p. 41).

„Arătând că societatea modelează pe indivizi după nevoile sale, s-ar fi putut să pară că aceştia suportă, prin aceasta, o tiranie de nesuferit. În realitate însă, ei sunt interesaţi la această supunere, căci fiinţa nouă, pe care acţiunea colectivă o clădeşte în fiecare din noi, pe calea educaţiei, reprezintă ceea ce este mai bun, ceea ce este cu deosebire omenesc în noi" (p. 41).

„Dacă societatea n-ar fi mereu prezentă şi vigilentă, pentru a obliga acţiunea pedagogică să se exercite într-un sens social, aceasta s-ar pune fatal în serviciul credinţelor particulare, iar marele suflet al patriei s-ar diviza într-o mulţime incoerentă de suflete fragmentare, în conflict unele cu altele, ceea ce înseamnă a merge cu totul contra scopului fundamental al oricărei educaţii. Trebuie să alegem: dacă acordăm oarecare preţ existenţei societăţii – şi am văzut ce înseamnă ea pentru noi – trebuie ca educaţia să asigure între cetăţeni o suficientă comunitate de idei şi sentimente, fără de care orice societate este imposibilă. Dar, pentru ca să producă acest rezultat, ea nu trebuie lăsată cu totul la discreţia particularilor.

Din moment ce educaţia este o funcţie esenţialmente socială, statul nu se poate dezinteresa de ea. Din contră, orice educaţie trebuie să fie, în oarecare măsură, supusă acţiunii sale, ceea ce nu înseamnă însă desigur că el trebuie să monopolizeze învăţământul" (p. 43).

„Educaţia a fost adesea confundată cu pedagogia, deşi aceste două cuvinte trebuie cu multă grijă deosebite unul de altul.

Educaţia – este acţiunea exercitată asupra copiilor de către părinţi şi educatori, o acţiune permanentă şi generală. Nu există perioadă în viaţa socială, nu există chiar, am putea spune, o singură clipă din zi, în care tinerele generaţii să nu fie în contact cu cele mai în vârstă ca ele şi în care, prin urmare, să nu primească din partea acestora din urmă influenţa educativă, care se face simţită nu numai în momentele foarte scurte în care părinţii sau educatorii comunică intenţionat şi pe calea învăţământului propriu-zis, celor ce vin după ei, rezultatele experienţei lor. Există şi o educaţie inconştientă, care nu încetează niciodată. Prin exemplul nostru, prin cuvintele pe care le pronunţăm, prin actele ce le săvârşim, noi modelăm încontinuu sufletul copiilor noştri.

Cu totul altfel stau lucrurile cu pedagogia. Ea constă nu în acţiuni, ci în teorii, iar aceste teorii sunt moduri de a concepe educaţia, nu moduri de a o practica. Uneori, ele se deosebesc aşa de mult de practicile în uz, încât aproape li se opun. Pedagogia lui Rabelais, a lui Rousseau sau a lui

Pestalozzi este în opoziţie cu educaţia din timpul lor. Educaţia nu este deci decât materia pedagogiei, iar aceasta constă într-un anumit fel de a concepe educaţia" (p. 50).

„[...] Urmează să cercetăm care sunt caracterele gândirii pedagogice şi ale produselor sale. Trebuie oare să vedem în ea doctrine ştiinţifice propriu-zise, socotind ca atare pedagogia ca o ştiinţă – ştiinţa educaţiei? Sau trebuie să-i dăm alt nume şi care? Natura metodei pedagogice va fi înţeleasă cu totul deosebit, după răspunsul dat acestei întrebări.

I. Că educaţia, considerată dintr-un anumit punct de vedere, poate fi obiectul unei discipline, care să prezinte toate caracterele celorlalte discipline ştiinţifice, este din capul locului uşor de demonstrat.

Într-adevăr, pentru ca un ansamblu de cercetări să poată lua numele de ştiinţă, trebuie şi este suficient ca ele să prezinte următoarele caractere:

1. Să se refere la faptele câştigate, realizate, date în observaţie. O ştiinţă, într-adevăr, se defineşte prin obiectul său; presupune, prin urmare, că acest obiect există, că poate fi oarecum arătat cu degetul, precizându-se astfel locul pe care îl ocupă în ansamblul realităţii.

2. Aceste fapte să prezinte între ele o suficientă omogenitate pentru a putea fi clasate într-o aceeaşi categorie. Dacă ele ar fi ireductibile unele la altele, am avea de-a face nu cu o ştiinţă, ci cu tot atâtea ştiinţe diferite câte specii distincte de fenomene am avea de studiat. Se întâmplă, este drept, foarte adesea, ca ştiinţele în formare şi pe cale de constituire să îmbrăţişeze, în mod destul de confuz, o pluralitate de fapte diferite. Este, de exemplu, cazul geografiei, antropologiei etc. Aceasta este însă întotdeauna o fază tranzitorie în dezvoltarea ştiinţelor.

3. În sfârşit, ştiinţa studiază aceste fapte pentru a le cunoaşte şi numai pentru a le cunoaşte, în mod absolut dezinteresat. Ne servim intenţionat de cuvântul «a cunoaşte» – întrucâtva general şi vag – fără a preciza mai de aproape în ce ar consta aşa-numita cunoaştere ştiinţifică. Puţin interesează, într-adevăr, că savantul urmăreşte să constituie tipuri sau să descopere legi, se mărgineşte să descrie sau caută să explice. Ştiinţa începe de îndată ce cunoaşterea, oricare ar fi ea, este căutată pentru ea însăşi" (p. 51).

„Pedagogia este cu totul altceva decât ştiinţa educaţiei" (p. 55).

„Este deci necesar să nu desemnăm cu acelaşi cuvânt două forme de activitate aşa de diferite. După părerea noastră, numele de artă trebuie rezervat pentru tot ceea ce este practică pură, fără teorie. Numai astfel ne putem înţelege, când vorbim de arta soldatului, arta avocatului, arta institutorului" (p. 55).

„Fără îndoială, se poate întâmpla ca arta să fie luminată de raţiune, dar raţiunea nu-i este un element esenţial, din moment ce poate exista şi fără ea. Ceva mai mult, nu există o singură artă în care totul să fie raţional.

Între arta astfel definită şi ştiinţa propriu-zisă există totuşi loc pentru o atitudine spirituală intermediară" (p. 55).

„Pentru a exprima caracterul lor mixt, presupunem ca acest fel de speculaţii să fie numite teorii practice. Pedagogia este astfel o teorie practică. Ea nu studiază, în mod ştiinţific, sistemele de educaţie, ci speculează asupra lor, cu scopul de a oferi activităţii educatorului ideile călăuzitoare" (p. 56).

„[...] Socotesc ca un postulat al oricărei speculaţii pedagogice afirmaţia că «educaţia este ceva eminamente social, prin originile sale, ca şi prin funcţiile sale, şi că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult ca de oricare altă ştiinţă. Şi, deoarece această idee este menită să domine întreaga mea predare, aşa cum domina mai înainte predarea similară, la o altă Universitate, am crezut de cuviinţă să mă folosesc de această primă prelegere, pentru a o desprinde şi preciza, ca să puteţi urmări mai bine aplicările ei ulterioare»" (p. 63).

# 2. John Dewey (1859-1952)

**Date biografice.** Dewey s-a născut în 1859 la Burlington, Vermont, SUA. Între 1875 şi 1879, urmează cursurile Universităţii Vermont. Predă latina, ştiinţe şi algebra la o şcoală secundară din Oil City, Pennsylvania, devenind apoi director. Este interesat în orele de răgaz de speculaţia filosofică, în special de filosofia lui Kant. În 1884, obţine la Universitatea John Hopkins titlul de doctor în filosofie cu lucrarea *The Psychology of Kant* şi începe totodată cariera didactică universitară, ca asistent al lui G.S. Morris, la catedra de filosofie a Universităţii Michigan, Ann Arbor. Ulterior, va funcţiona ca profesor, ocupând funcţii de înaltă responsabilitate şi la alte universităţi: Minnesota, Chicago, California, Columbia. Va ţine cursuri la numeroase universităţi străine: Tokio, Mexico, Pekin, Nankin ş.a. În 1896, fondează celebra şcoală experimentală de pe lângă Universitatea din Chicago, care a funcţionat ca un teren de aplicare şi dezvoltare a noilor idei şi teorii pragmatiste privind educaţia. A fost preşedinte al Societăţii americane de filosofie şi al Asociaţiei de psihologie din SUA. În 1930, se pensionează de la Universitatea Columbia, New York. Moare în New York în 1952. Principalele sale lucrări sunt: *Şcoală şi societate* (1899), *Democraţie şi educaţie* (1916), *Arta ca experienţă* (1934), *Experienţă şi educaţie* (1938), *Libertate şi cultură* (1940).

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Reprezentant de seamă al pragmatismului american, considerat un „filosof al vieţii" (Bowyer, 1970, p. 80), Dewey apreciază că orice idee sau teorie are un caracter prospectiv, este îndreptată către viitor, fiind un instrument de transformare a experienţei şi de adaptare la existenţă. Ideile sunt adevărate în măsura în care sunt utilizate şi ajută la transformarea efectivă a realităţii. Cunoaşterea este o formă mai rafinată şi mai complexă de adaptare şi de alegere a mijloacelor sau scopurilor care asigură utilitatea şi folosul individual. După filosoful american, ideile nu sunt adevărate, ci devin adevărate în acţiunea concretă, când se supun la proba practicii. Ştiinţa şi valorile nu sunt, ci se „fac" în cursul acţiunii. Ideile, ca şi filosofia sunt instrumente ale acţiunii. Eficienţa reprezintă măsura şi criteriul adevărului. Conceptul central al filosofiei sale este cel de experienţă. Aceasta se poate prezenta sub două aspecte: o experienţă primă, alcătuită din reprezentările noastre formate ca urmare a contactului nemijlocit cu lucrurile, şi o experienţă secundă, reflexivă, prin care realitatea capătă sens şi este introdusă într-un univers inteligibil, logic. Fiind influenţat de evoluţionismul lui Darwin, el nu admite nici un fel de experienţă în afara naturii, ca ceva supranatural. Prin definiţie, nimic din ceea ce este experimentat nu poate fi non-natural. Atât viaţa organică, cât şi viaţa spirituală sunt fenomene ce aparţin ordinii naturale. Experienţa este din natură şi se întâmplă în natură. Lucrurile care interacţionează în diverse moduri sunt experienţe. Interacţiunea şi continuitatea sunt două constante ale experienţei.

Imanentismul evoluţionist al lui Dewey presupune acceptarea schimbării ca fiind realitatea unică şi ultimă. Noutatea este una dintre verigile dezvoltării şi este importantă şi valabilă nu prin ceea ce o precedă, ci pentru că există pur şi simplu. Noul punct de vedere se centrează asupra prezentului şi preconizează valorificarea lui, desfiinţând dreptul trecutului de a impune propriile sale modele, negând dreptul imaginaţiei de a face din viitor regulatorul vieţii prezente, în curs de desfăşurare (*cf.* Suchodolschi, pp. 47-48). Pragmatismul

adoptat de acest gânditor nu trebuie identificat cu utilitarismul, căruia Dewey însuşi îi aduce critici importante. În utilitarism, el vede o teorie care greşeşte când concepe nu numai virtutea, dar şi arta, poezia, religia şi statul ca mijloace servile pentru realizarea de plăceri senzuale şi când consideră impulsul creator din om o simplă căutare a câştigului.

Concepţia pedagogică are un fundament constituit din psihologia interesului şi eforului. Adevăratul interes are ca sursă impulsul intern şi ţine de eul profund al copilului. Când eul se exprimă direct, nu mai există separaţia între mijloacele şi finalităţile activităţii. Efortul este conceput ca tensiune a impulsului pentru a adapta mijloacele la scopuri. Dorinţa este acea tensiune a impulsului resimţit ca potenţial energetic, ca mijloc de a atinge scopul.

## 2.2. Concepţia pedagogică

Dewey critică insistent concepţia tradiţională asupra educaţiei, pentru că aceasta se compune dintr-un ansamblu de informaţii şi exerciţii elaborate în trecut, scopul principal urmărit în şcoală fiind transmiterea cunoştinţelor către noile generaţii. Dewey ne propune o educaţie care să afirme necesitatea libertăţii de expresie a elevului într-un învăţământ legat organic de experienţă, de viaţă. Esenţa educaţiei, apreciază Dewey, rezidă tocmai în această idee că există o relaţie intimă şi necesară între procesul experienţei şi cel al educaţiei.

Educaţia constituie o dezvoltare a experienţei actuale, pe baza experienţei trecute. Experienţa este o tranzacţie continuă; mai exact, experienţa umană este o tranzacţie reconstructivă. Diferenţa dintre starea primitivă şi cea civilizată a omenirii se întemeiază pe gradul în care experienţele anterioare au schimbat condiţiile obiective ale experienţelor ulterioare. Problema centrală a educaţiei rezidă în a selecta tipul de experienţe actuale care să se amplifice în experienţele ce survin în continuare. Educaţia înseamnă o reorganizare sau o reconstrucţie permanentă a experienţei care se adaugă la experienţa precedentă, determinând o amplificare a capacităţii de a asimila şi semnifica experienţe ulterioare. Pentru ca o experienţă să dobândească valoare educativă, aceasta trebuie să fie continuă. Educaţia este mijlocul principal pentru menţinerea continuităţii sociale a vieţii. Ceea ce nutriţia şi comunicarea sunt pentru viaţa fiziologică înseamnă educaţia pentru viaţa socială. Educaţia reprezintă transmiterea experienţei prin comunicare. „Comunicarea presupune o dilatare a experienţei – scrie Dewey. Nici cel ce receptează, nici cel ce comunică nu rămân neafectaţi" (1972, p. 7). Comunicarea este o împărtăşire a experienţei, până în momentul când aceasta devine un bun comun.

---

**Temă obligatorie**

Ideea de mai sus a mai fost sugerată şi de alţi pedagogi. Numiţi cel puţin trei pedagogi (din Antichitate, Evul Mediu, perioada modernă...) care au avansat această teză.

---

„Crezul" pedagogic al lui Dewey acordă o mare importanţă concreteţei existenţiale în care individul este inserat. Educaţia – spune el – se realizează prin participarea activă a individului la conştiinţa socială a omenirii; adevărata educaţie rezultă din stimularea capacităţii copilului prin exigenţele situaţiilor sociale ale mediului; ea este reglementarea procesului de participare la conştiinţa socială; educaţia este un proces al vieţii, şi nu o pregătire pentru viaţă. Şcoala, în calitate de mediu propice de amplificare a experienţei, are trei funcţii prioritate:

- simplificarea şi punerea în ordine a factorilor dispoziţiei ce trebuie dezvoltată;
- purificarea şi idealizarea obiceiurilor sociale existente;
- crearea unui mediu mai larg şi mai bine echilibrat decât cel de care ar putea fi influenţaţi tinerii, dacă ar fi lăsaţi liberi.

Curriculumul şcolar trebuie epurat de experienţe nesemnificative sau de cunoştinţe care nu servesc la creşterea experienţei. Pedagogul nostru demonstrează că fundamentul şi scopul educaţiei sunt constituite din ocupaţiile active, legate de experienţe concrete.

Meritorie este ideea pedagogului american după care imaturitatea copilului nu mai constituie un handicap, o lipsă, ci ea garantează „puterea de creştere". Este evidenţiat rolul potenţialităţii care se poate actualiza. Copilăria promite multe, pe când maturitatea nu. Copilăria duce în multe direcţii, în timp ce maturitatea presupune deja închiderea într-o opţiune.

Copilăria nu mai este înţeleasă ca o simplă imaturitate şi nu mai este opusă vieţii adulte, ci este luată în sine, prin scoaterea în evidenţă a unei calităţi indubitabile: posibilitatea de evoluţie. Educaţia este înţeleasă într-o perspectivă dinamică; ea nu mai este numai pregătire, dezvăluire, proces de dezvoltare a aptitudinilor, formare, ci devine autoreproductivă, conducând la o dezvoltare autotelică, sporind pe măsură ce noi experienţe sunt integrate şi asimilate de individ. Imaturitatea are două calităţi: dependenţa şi plasticitatea. În comparaţie cu puii de animale, copilul are nevoie de timp mai mult pentru a se integra în viaţa adulţilor. Autonomia sa este dobândită mai greu, dar ea rămâne neîncheiată, perfectibilă. Copilul ajunge la performanţa de a învăţa chiar învăţarea. Ipoteza educaţiei ca proces de creştere se bazează pe ideea că el nu are nici un scop în afara lui şi că procesul educativ este un proces de continuă reorganizare, reconstrucţie şi transformare. Puterea de creştere se exprimă în calitatea subiectului uman de a accede spre un plus de educaţie. Un om educat este acela care are puterea de a merge mai departe, de a achiziţiona alte experienţe în virtutea experienţei posedate deja. Cel educat trebuie să fie un „profitor", care să exploateze experienţele încorporate pentru accederea spre experienţe noi. Criteriul de valorizare a educaţiei este constituit din măsura în care educaţia creează dorinţa de evoluţie spirituală. Experienţa prezentă este importantă în măsura în care ea pregăteşte individul spre experienţe ulterioare.

Exponent indubitabil al filosofiei educaţiei, Dewey leagă într-un mod indestructibil teoria de practică şi filosofia de educaţie. Pedagogul american avansează ipoteza că a gândi înseamnă deja activitate într-un prim stadiu, cel al premeditării, prefaţării şi intenţionalităţii unui fapt concret. Gândirea este primul pas pe drumul acţiunii. Filosofia nu este o teorie vidă, neracordată la o acţiune oarecare, ci ea este *teoria generală a educaţiei*. La Dewey, cunoaşterea, reflecţia şi acţiunea ating o concentrare şi unificare rar întâlnită în istoria pedagogiei: cele trei ipostaze sunt concretizate în educaţie. Pedagogia este filosofie aplicată. Prin educaţie, se va urmări nu numai înţelegerea, ci şi capacitatea de a utiliza lucrurile. Calităţile lucrurilor sunt sesizate şi dobândesc o semnificaţie numai prin activitate. Copilul trebuie să manevreze obiectele, să le întrebuinţeze efectiv. Gândirea însăşi se desăvârşeşte în urma experienţei; ea nu este un antecedent al acţiunii, ci se structurează în acţiunea în curs de derulare. Elevul învaţă ceva făcând, acţionând, lucrând (*learning by doing*).

---

**Temă obligatorie**

Identificaţi câteva posibilităţi de concretizare a principiului *learning by doing* în situaţia predării-învăţării disciplinei de învăţământ pentru care vă formaţi ca profesor.

---

Dewey distinge mai multe tipuri de valori în educaţie : valori intrinsece şi valori extrinsece. El neagă existenţa unor valori ultime şi crede că toate valorile sunt relative la om (*cf.* Curtis, 1965, p. 30).

Pedagogia lui Dewey a deschis noi topici de reflecţie : domeniul curriculumului educaţiei, problematica managementului educaţional, chestiunea arhitecturii şcolare şi a materialului didactic, domeniul eticii şi deontologiei şcolare (Nicolescu, 1977, p. 63). Dewey este întemeietorul educaţiei progresiviste, curentul care a făcut epocă în Statele Unite. Educaţia progresivistă se bazează pe următoarele principii potrivit cărora şcoala va permite individului 1) să se exprime în mod individual ; 2) să acţioneze în mod liber ; 3) să înveţe prin şi în experienţă ; 4) să utilizeze o deprindere pentru a ajunge la scopurile propuse ; 5) să extragă acea latură a vieţii care-i explică în mod adecvat realitatea ; 6) să ia seama că lumea se schimbă.

În problematica scopului educaţiei, Dewey se dovedeşte a fi deosebit de ingenios. El nu este de acord cu conceperea scopului educativ în manieră clasică, întrucât s-ar ajunge la ideea stagnării, a opririi procesului de dezvoltare (elevul trebuie să ajungă la..., să facă..., să gândească...). Totodată, scopul presupune şi o anumită imprevizibilitate (mai ales în condiţiile unei societăţi dinamice, cum este cea americană) şi el nu poate fi exprimat decât ca o continuă sporire a capacităţii de adaptare şi de reconstrucţie a experienţei. În acelaşi orizont de idei, formularea scopului ar presupune impunerea lui, prin forţă, din exterior, ceea ce nu ţine de spiritul educaţiei ; ipoteza unui scop extrinsec contrazice exigenţele unei dezvoltări libere a fiinţei şi ale evoluţiei democratice a societăţii. Educaţia are eficienţă la nivel social atunci când ea nu constrânge natura intimă a copilului, a individului. De aceea, nu se poate concepe un scop al educaţiei dincolo de ea însăşi. Scopul educaţiei este... educarea infinită !

---

**Activitate**

Realizaţi un comentariu după următorul citat : „Experienţa actuală a copilului nu este deloc autoexplicativă. Nu este finală, ci tranzitorie. Nu este deloc completă în sine, ci numai un semn sau un index al anumitor tendinţe de creştere. Atâta timp cât ne limităm la ceea ce exprimă copilul aici şi acum, suntem derutaţi şi nelămuriţi. Nu putem să descifrăm sensul" (*Trei scrieri despre educaţie*, p. 73).

---

## 2.3. Rezumat

Dewey a contribuit la o deschidere a educaţiei spre concreteţea lucrurilor şi proceselor, dezvoltând o teorie asupra educaţiei racordată la exigenţele unei lumi democratice şi moderne. Susţinător al activismului elevilor, el a experimentat o educaţie orientată spre trebuinţele şi interesele fiinţelor tinere. În concepţia sa, educaţia reprezintă un proces de reconstrucţie şi reorganizare a experienţei trecute în vederea dobândirii unei noi experienţe. Adevărata educaţie garantează puterea de creştere, de accedere spre noi experienţe spirituale. Procesul educaţiei coincide cu scopul acestuia : perfectarea fiinţei umane pe baza unei autonomii acţionale.

**Activitate**

Comentaţi citatul de mai jos:

„...O societate mobilă, plină de canale pentru repartizarea schimbărilor ce se petrec oriunde, trebuie să vegheze ca membrii săi să fie educaţi în privinţa iniţiativei personale şi a adaptabilităţii. Altminteri vor fi copleşiţi de schimbările în care sunt antrenaţi şi ale căror semnificaţii sau conexiuni ei nu le înţeleg. Aceasta va avea drept rezultat o confuzie în care cei puţini îşi vor însuşi rezultatele activităţilor oarbe şi îndreptate înspre exterior ale celor mulţi" (*Democraţie şi educaţie*, p. 76).

## 2.4. Texte reprezentative

John Dewey, 1977, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Factorii fundamentali în procesul educativ sunt: o fiinţă imatură, încă nedezvoltată, şi anumite scopuri, sensuri, valori sociale, încorporate în experienţa matură a adultului. Procesul educativ constă în interacţiunea legitimă a acestor forţe. O atare concepere a fiecăreia în legătură cu alta, astfel încât să faciliteze interacţiunea cea mai completă şi cea mai liberă, constituie esenţa teoriei educaţionale" (p. 67).

„Să abandonăm noţiunea de obiect de studiu ca ceva fix şi gata elaborat în sine, desprinsă de experienţa copilului; să încetăm să concepem experienţa copilului ca ceva solid şi fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că copilul şi curriculumul sunt numai două limite care definesc un singur proces. Aşa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel şi acest punct de vedere asupra copilului, ca şi faptele şi adevărurile studiului definesc instrucţia. Aceasta este o reconstruire continuă care pleacă de la experienţa actuală a copilului şi ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului, pe care le denumim studii" (pp. 71-72).

„Profesorul se preocupă de obiectul de învăţământ al unei ştiinţe ca reprezentând o etapă şi o fază dată a dezvoltării experienţei. Problema profesorului este aceea a determinării unei încercări vitale şi personale. Ca urmare, ceea ce-l preocupă ca profesor sunt modurile în care acel obiect de învăţământ poate deveni o parte a experienţei; ceea ce există în potenţialităţile copilului acum şi poate fi folosit; cum să se folosească aceste elemente; modul în care propriile sale cunoştinţe asupra obiectului îl pot ajuta pentru a interpreta nevoile şi acţiunile copilului şi să determine mediul în care trebuie pus copilul pentru ca dezvoltarea lui să fie bine orientată" (p. 78).

„În momentul când copiii acţionează, ei se individualizează; ei încetează de a mai fi o masă şi devin fiinţele foarte distincte cu care suntem obişnuiţi în afara şcolii, în familie, acasă, pe terenul de joacă şi în cartier" (p. 102).

„Izolarea studiilor, ca şi a părţilor sistemului şcolar, dispare. Experienţa îşi are aspectul său geografic, ca şi laturile sale artistice, literare, ştiinţifice şi istorice. Toate studiile se nasc din aspectele aceluiaşi pământ şi ale aceleiaşi vieţi. Nu există o serie de pământuri stratificate, din care unul este matematic, altul fizic, altul istoric şi aşa mai departe. Nu am putea să trăim prea mult pe nici unul dintre acestea luate separat. Trăim într-o lume unde toate laturile sunt interdependente. Toate studiile se dezvoltă din relaţiile existente într-o singură lume comună, mare. Când copilul trăieşte într-o relaţie variată, dar concretă şi activă cu această lume obişnuită, studiile sale sunt firesc unificate. Corelarea studiilor nu va mai constitui o problemă. Profesorul nu va trebui să recurgă la tot felul de procedee pentru a include puţină aritmetică în lecţia de istorie sau altceva de felul acesta. Legaţi şcoala de viaţă şi toate studiile vor fi neapărat corelate. În plus, dacă şcoala ca un întreg este legată de viaţă ca un întreg, diversele sale scopuri şi idealuri – cultura, disciplina, informaţia, utilitatea – încetează de a mai fi variante, pentru una trebuind să alegem un studiu, pentru alta, altul. Creşterea

copilului în direcţia capacităţii şi utilităţii sociale, unirea sa mai amplă şi mai vitală cu viaţa, devine scopul unificator, iar disciplina, cultura şi informaţia îşi găsesc locul ca faze ale acestei creşteri" (p. 131).

„Joaca nu trebuie identificată cu toate manifestările exterioare ale copilului. Ea mai degrabă desemnează atitudinea lui mentală în întregul şi în unitatea ei. Joaca liberă, interacţiunea, cu intervenţia tuturor potenţelor, gândurilor şi mişcărilor fizice ale copilului este cea care înglobează, într-o formă satisfăcătoare, imaginile şi interesele proprii ale acestuia. Exprimată negativ, joaca reprezintă eliberarea de presiunea economică – necesităţile de a-şi procura hrana şi de a întreţine pe alţii – şi de responsabilităţile precise atribuite obligaţiilor speciale ale adultului. Exprimată pozitiv, ea înseamnă că ţelul suprem al copilului este deplinătatea – plenitudinea realizării forţelor incipiente, o realizare care îl duce continuu de la un nivel la altul" (p. 147).

„Nu este suficient să se insiste asupra necesităţii experienţei, nici a activităţii în experienţă. Totul depinde de calitatea experienţei avute. Calitatea oricărei experienţe are două aspecte. Există un aspect imediat, agreabil sau dezagreabil, şi există de asemenea influenţa sa asupra experienţelor ulterioare. Primul este clar şi uşor de interpretat. Efectul unei experienţe nu este vizibil la suprafaţă. Acest lucru ridică în faţa educatorului o problemă. Obligaţia sa este să pregătească acel gen de experienţe care, întrucât nu inspiră repulsie elevului, ci mai curând îl angajează în activitate, să fie totuşi mai mult decât imediat agreabile, pentru că ele promovează experienţe viitoare dezirabile. Aşa cum nici un om nu trăieşte şi nu moare pentru el însuşi, tot astfel nici o experienţă nu trăieşte şi nu moare pentru ea însăşi. Cu totul independent de dorinţă sau intenţie, fiecare experienţă trăieşte în continuare în experienţele ulterioare. De aceea, problema centrală a unei educaţii bazate pe experienţă este să selecteze tipul de experienţe actuale care să fiinţeze fructuos şi creativ în experienţele subsecvente" (pp. 181-182).

„Conceptele de situaţie şi interacţiune sunt inseparabile unul de altul. O experienţă este întotdeauna ceea ce este din cauza unei tranzacţii care are loc între un individ şi ceea ce, în acel moment, constituie mediul său înconjurător, fie că acesta este format din persoane cu care el vorbeşte despre vreun subiect sau este o întâmplare oarecare, subiectul despre care se vorbeşte fiind de asemenea o parte a situaţiei; sau jucăriile cu care se joacă; cartea pe care o citeşte (în care condiţiile sale înconjurătoare pot fi Anglia sau Grecia antică sau o regiune imaginară); sau materialele unui experiment pe care îl face. Cu alte cuvinte, mediul înconjurător este constituit de orice condiţii care interacţionează cu nevoile, dorinţele, scopurile personale şi capacităţile de a crea experienţa respectivă. Chiar atunci când o persoană clădeşte un castel în Spania, ea se află în interacţiune cu obiectele pe care le construieşte în imaginaţie" (pp. 193-194).

*

John Dewey, 1972, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„...Pentru a fi comunicată, experienţa trebuie să fie formulată. Pentru a o formula, trebuie să se adopte o poziţie în afara ei – ca şi cum ar fi privită de altul, ţinând seama de punctele ei de contact cu viaţa unei alte persoane, astfel încât să se poată reda într-o formă care să permită aprecierea sensului ei. Cu excepţia cazului în care avem de-a face cu banalităţi şi expresii glumeţe, trebuie să asimilăm pe plan imaginar ceva din experienţa altuia pentru a-i putea reda în mod inteligibil propria noastră experienţă. Orice comunicare este asemenea artei" (p. 7).

„Comunicarea este un proces de împărtăşire a experienţei, până în momentul când aceasta devine bun comun. Ea modifică tendinţele celor două părţi participante. Este extrem de firesc să recunoaştem în activitatea cu cei imaturi faptul că semnificaţia ulterioară a oricărui mod de asociaţie umană constă în contribuţia pe care o aduce acest mod la îmbunătăţirea calităţii experienţei. Cu alte cuvinte, în timp ce orice acţiune socială este educativă ca efect, efectul educativ devine în primul rând o parte importantă a scopului asociaţiei atunci când asociaţia este formată din tineri şi vârstnici. Pe măsură ce societăţile devin mai complexe ca structură şi resurse, creşte şi necesitatea

predării şi învăţării formale sau intenţionale. Pe măsură ce predarea şi pregătirea formală se lărgesc, apare pericolul creării unei rupturi indezirabile între experienţa câştigată în forme de cooperare mai directe şi ceea ce se însuşeşte în şcoală. Acest pericol n-a fost niciodată mai mare ca în prezent, din cauza dezvoltării rapide, în cursul ultimelor câteva secole, a volumului de cunoştinţe, ca şi a priceperilor tehnice" (p. 10).

„Tendinţa de a considera imaturitatea doar ca o lipsă, iar creşterea ca ceva care umple golul dintre imatur şi matur, se datorează analizării comparative a copilăriei, în locul analizei ei intrinsece. Trăim imaturitatea în mod simplu, ca şi cum ar fi o lipsă, din cauză că o măsurăm luând vârsta adultă drept unitate de măsură" (p. 37).

„Considerată sub aspect absolut, şi nu comparativ, imaturitatea înseamnă o forţă sau o capacitate pozitivă – puterea de creştere. Nu trebuie să extragem sau să scoatem cu forţa activităţi pozitive numai pornind de la copil, aşa cum fac unele doctrine ale educaţiei. Acolo unde există viaţă, există şi activităţi vii şi pasionante. Creşterea nu este ceva făcut pentru astfel de activităţi; ea este ceea ce creează aceste activităţi. Aspectul pozitiv şi constructiv al potenţialităţii oferă cheia înţelegerii celor două trăsături principale ale imaturităţii: dependenţa şi plasticitatea" (p. 38).

„...Educaţia trebuie să pregătească pentru viitor. Dacă educaţia înseamnă creştere, ea trebuie să realizeze progresiv potenţialităţile prezente şi să-i facă astfel pe indivizi să fie mai bine adaptaţi pentru a face faţă unor cerinţe ulterioare. Creşterea nu este ceva care se completează în clipele de răgaz; ea este o continuă călăuzire înspre viitor" (p. 49).

„...O democraţie este mai mult decât o formă de guvernământ; ea este în primul rând un mod de a trăi în asociere, o experienţă împărtăşită în comun" (p. 76).

„Lărgirea ariei de interese comune şi eliberarea unei mai mari varietăţi de capacităţi personale, care caracterizează o democraţie, nu sunt, desigur, produsul deliberării şi al efortului conştient" (p. 76).

„...Şi poate că nu există o mai bună definiţie a culturii decât aceea care vorbeşte despre capacitatea de a extinde în mod constant domeniile şi precizia de înţelegere a sensurilor" (p. 107).

„Metoda este o enunţare a modului în care materialul unei experienţe se dezvoltă eficient şi rodnic; ea derivă, în consecinţă, din observarea desfăşurării experienţei în care nu există nici o separaţie între atitudinea şi maniera personală şi modul de tratare a materialului" (p. 156).

„...Termenul de «valoare» are două sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indică o atitudine de preţuire a unui lucru, considerat ca având valoare prin el însuşi, adică o valoare intrinsecă. Aceasta este denumirea ce trebuie dată pentru experienţa totală sau completă. A evalua în acest sens înseamnă a aprecia. Însă a evalua mai înseamnă un act intelectual distinct – o operaţie de comparare şi de judecare – operaţie de valorizare" (pp. 215-216).

„Dacă am dori să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teoria generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini. Agitaţia şi propaganda publică, acţiunile legislative şi administrative sunt eficace pentru producerea unor schimbări de atitudine pe care filosofia le consideră favorabile, dar numai în măsura în care sunt educative – adică în măsura în care modifică atât comportamentul moral, cât şi pe cel spiritual. Şi, în cazul cel mai bun, asemenea metode sunt compromise prin faptul că sunt utilizate de cei ale căror deprinderi sunt de acum stabilite, în timp ce educarea tineretului are un domeniu de acţiune mai liber şi mai direct. Pe de altă parte, predarea tinde să devină o chestiune de rutină empirică, dacă scopurile şi metodele ei nu sunt animate de supravegherea largă şi sensibilă a locului ei în viaţa contemporană, ceea ce constituie sarcina filosofiei" (pp. 279-280).

„Filosofia educaţiei nu reprezintă o aplicare extrinsecă a unor idei prefabricate la un sistem practic cu origine şi obiective radical diferite; este doar o formulare explicită a problemelor formării

unor deprinderi intelectuale şi morale corecte în raport cu dificultăţile vieţii sociale contemporane. Definiţia cea mai pătrunzătoare a filosofiei este că ea reprezintă teoria educaţiei în aspectele ei cele mai generale" (p. 281).

*

John Dewey, 1971, *Crezul meu pedagogic*, *apud* Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacâliş, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică şi Pedagogică.

„Cred că individul, care trebuie să fie educat, este un individ social şi că societatea este o uniune organică de indivizi. Dacă eliminăm factorul individual din societate, nu ne mai rămâne decât o masă inertă şi fără viaţă. Educaţia deci trebuie să înceapă prin observarea psihologică a capacităţilor, a intereselor şi a deprinderilor copilului. Ea trebuie să fie controlată în fiecare moment printr-o raportare la propriile sale condiţii. Aceste capacităţi, interese şi deprinderi, trebuie să fie permanent interpretate. Pentru a şti ce anume reprezintă, urmează ca ele să fie traduse în termeni de echivalenţi sociali, în termeni care să poată arăta ce sunt capabile să realizeze din punct de vedere social" (p. 89).

„Cred că educaţia, în consecinţă, este un proces al vieţii, şi nu o pregătire pentru viaţă. Cred că şcoala trebuie să reprezinte viaţa actuală, viaţă tot atât de reală şi de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă.

Cred că educaţia care nu se prezintă prin însăşi formele vieţii, forme care se cuvin să fie trăite pentru ele însele, este o săracă substituire a realităţii naturale, care tinde să împiedice manifestarea acesteia.

Cred că şcoala, ca instituţie, trebuie să simplifice viaţa socială existentă, trebuie să o reducă la o aşa-zisă formă embrionară. Viaţa existentă este atât de complexă încât copilul nu poate fi pus în contact cu ea fără confuzii sau fără distrageri; el este copleşit de mulţimea activităţilor ce se desfăşoară în jurul său, încât îşi pierde propria lui putere de reacţie ordonată sau este atât de stimulat de aceste diverse activităţi, încât, forţele sale fiind prea devreme puse în joc, el devine prea de timpuriu un specialist sau un dezechilibrat" (p. 90).

# 3. Eduard Spranger (1882-1963)

**Repere biografice.** Reprezentant al curentului „filosofia vieţii", Spranger este unul dintre cei mai importanţi exponenţi ai pedagogiei culturii. A fost profesor de filosofie şi pedagogie la universităţile din Leipzig, Berlin şi Tübingen. A fost influenţat de gânditori precum Rickert, Diltey, Paulsen şi Schleiermacher. În domeniul psihologiei, el sugerează că înţelegerea (comprehensiunea) vieţii sufleteşti constituie o prioritate a cunoaşterii. Operele sale capitale sunt: *Formele vieţii* (1914), *Cultură şi educaţie* (1919), *Psihologia tinereţii* (1924), *Situaţia actuală a ştiinţelor umaniste în şcoală* (1925).

## 3.1. Concepţia pedagogică

Pedagogul german consideră că tinereţea se caracterizează prin trei dominante fundamentale: descoperirea eului, formarea unui ideal de viaţă şi integrarea într-un anumit domeniu al vieţii sociale. Educaţia este o activitate culturală prin excelenţă. Aceasta formează personalitatea armonioasă, prin crearea în cazul subiectului a unei culturi subiective, în

urma contactului, bine condus, cu cultura obiectivă, dar şi cu un ideal dimensionat din punct de vedere etic. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viaţa" culturii cuprinde două momente : receptarea valorilor culturale şi propagarea de cultură. Educaţia cuprinde trei aspecte : receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale şi crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin transformarea valorilor obiective în valori subiective.

---

**Temă obligatorie**

În ce măsură cele trei momente (receptarea, trăirea şi crearea valorilor) se regăsesc în predarea disciplinei proprii ? Daţi exemple de activităţi care se circumscriu celor trei momente.

---

Educaţia are ca finalitate dezvoltarea la individ a spiritului normativ, autonom, care acţionează ca un impuls intern, determinând fiinţa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construieşte personalitatea veritabilă. Admiţând şase tipuri de valori fundamentale, Spranger va avansa, într-o lucrare deosebit de importantă (1930, pp. 122-247), următoarea tipologie a personalităţilor umane :

1. *Personalitatea teoretică*. Omul teoretic este mai mult o abstracţiune şi se manifestă doar ca tendinţă (p. 122). Este centrat pe cunoaşterea adevărului şi este mai puţin chibzuit ; este egocentrist, respinge misticismul, iar „legitimitatea obiectivă generală este unicul său ţel... El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual... Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existenţelor generale şi un sistem general de interdependenţe" (p. 124). Este individualist şi trăieşte într-o lume mai mult atemporală (p. 126).
2. *Personalitatea economică*. Are ca preocupare fundamentală utilul, practicul. „Omul economic pur este egoist. Viaţa sa aparţine în primul rând afacerilor" (p. 152). Interesele omului economic diferă de cele ale omului teoretic. Nu logica valorilor este diferită la el, ci raporturile şi interesele lui faţă de anumite valori sunt altele (p. 156). Oricum, omul economic este cel mai legat de material.
3. *Personalitatea estetică*. Omul estetic este îndreptat cu prioritate spre frumos şi prezintă chiar o aversiune faţă de conceptualizare şi raţionalizare. Este o fiinţă complexă : „un astfel de om «îşi îngrămădeşte» întâmplările şi senzaţiile într-un gând atotcuprinzător – un caracter individual complex. El trăieşte în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecţie logică" (p. 167). Personalitatea estetică este aproape înnăscută, este indiferentă faţă de economic şi lipsită oarecum de disciplina exterioară, nu şi interioară, care presupune o anumită armonie.
4. *Personalitatea socială*. Manifestă devotament şi dăruire pentru oameni, probând o comunicabilitate ridicată şi o simpatie faţă de semeni. Viaţa sufletească este cea mai înaltă valoare pentru omul social (p. 203) şi aceasta este expresia altruismului. În categoria respectivă este inclus şi profesorul, care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil şi societate.
5. *Personalitatea politică*. Are ca valoare centrală dreptatea, justiţia. Omul politic pur vizează acele valori ale vieţii care se pun în serviciul voinţei sale de putere. Până şi cunoaşterea devine un mijloc pentru a domina. Principiul „ştiinţa este putere", în viziunea acestui tip uman, reprezintă o modalitate prin care ştiinţa şi tehnica sunt puse în slujba dominaţiei omului (p. 215). Omul politic dă dovadă de autoritate, voinţă, putere de a conduce.

6. *Personalitatea religioasă*. Este centrată pe divin şi se caracterizează printr-o puternică tendinţă spre credinţă. Înclinaţia spre transcendenţă îi permite să surprindă sensurile adânci ale existenţei. În ordinea valorică a omului religios „nu primează a şti, ci a crede" (p. 245). Omul religios întruchipează „imaginea strălucită a libertăţii spirituale" (p. 247).

Tipologia pe care ne-o oferă Spranger se referă la valori pure, şi nu la persoane reale. Denumirea utilizată de el nu semnifică faptul că tipurile sunt bune sau rele ori că ele s-ar găsi în stare pură. Un tip ideal este mai curând o construcţie ideală, o „schemă de înţelegere" a persoanei umane prin raportare la lumea valorilor.

Pornind de la aceste „specializări" funciare ale oamenilor, de la ideal – tipurile valorice descrise succint mai sus, Spranger susţine necesitatea tratării diferenţiate a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Cum afirmă Ştefan Bârsănescu, Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaţioniste, o psihologie structuralistă, orientată axiologic (Bârsănescu, 1976, p. 224).

Spranger ne atrage atenţia asupra necesităţii cunoaşterii tipului valoric spre care se orientează elevul, pentru ca, pe această bază, să se profileze cele mai oportune strategii didactice. Totodată, se revendică statutul privilegiat al educaţiei afective, al educaţiei pentru dezvoltarea capacităţilor creative. Cultivarea unor atitudini şi credinţe, în acord cu înalte principii axiologice, constituie obiectivul fundamental al şcolii.

---

**Temă de reflecţie**

Ce pedagog român are concepţii consonante cu cele exprimate de Spranger? Reliefaţi unele asemănări şi deosebiri în concepţiile acestora.

---

## 3.2. Rezumat

Eduard Spranger este exponentul cel mai reprezentativ al pedagogiei culturii. Educaţia – în viziunea pedagogului german – cuprinde trei momente: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale şi crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educaţia este o treaptă importantă a culturii. Spranger a avansat o tipologie a personalităţilor în funcţie de valorile fundamentale care le animă.

## 3.3. Texte reprezentative

Eduard Spranger, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Halle.

„Se ştie că spiritul său (al omului teoretic, n.n.) nu se laudă cu putinţa de a prinde puteri (de a se materializa în ceva concret). Tocmai spre această chestiune vreau să-mi îndrept privirea, pentru că termenul qewr...a al lui Platon şi Aristotel nu este identic cu spiritul ştiinţific pur, ci conţine în el şi momentul estetic şi pe cel religios (esteticul şi religiosul nu sunt considerate valori de sine stătătoare)" (p. 121).

„[...] nu poate fi istoriografie şi nici explicare sau înţelegere a spiritului fără intervenţia transpunerii estetice, a tablourilor artistice, a codului normativ etic [...], dar toate supuse unei concepţii ştiinţifice despre lume bine structurate, chiar nelimitate" (p. 121).

„Spiritele ştiinţifice pure vin spre astfel de structuri complicate [...] ce rămân încă amestecate cu motive estetice, religioase şi economice. A te elibera complet în structura ta acţională de aceste elemente (motive) este imposibil. Punctul de vedere teoretic este, de fapt, doar o tendinţă (puţini sunt de altă părere); în viaţa zilnică, oamenii nu vor putea izola total, niciodată, şi nu vor putea acţiona conform unor valori pure, ideale" (p. 122).

„Legitimitatea obiectivă generală este unicul său ţel (al tipului teoretic de om, n.n.). El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual... Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existenţelor generale şi un sistem general de interdependenţe... El trăieşte într-o lume mai mult atemporală" (p. 124).

„Chibzuinţa sa (a omului teoretic, n.n.) în situaţii practice deosebite şi acea raportare scop - mijloc se realizează ad-hoc...: Nu trebuie să te manifeşti practic: a filosofa e necesar, a trăi nu e necesar! (ca axiomă a acestui tip, n.n.)" ( p. 125).

Atitudinea estetică este „o vedere pur sufletească (şi deci individualizată, n.n.), o colindare şi o autotranspunere a sinelui în varietatea de teme/subiecte produse sau gândite doar... Un astfel de om îşi *îngrădeşte* întâmplările şi senzaţiile sale într-un gând atotcuprinzător - un caracter individual complet. El trăieşte în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecţie logică... Punând în fiecare fragment de viaţă în parte întregul suflet ca pe un element de culoare, tonalitate, ritm (exprimând forţă) alcătuim tipul omului estetic" (p. 167).

„Contactul direct (dur) cu lumea este întotdeauna pasional, în furia luptei cu existenţa, a luptei dintre material şi spiritual. Dar există şi o a doua trăire - în suferinţă - la fel de plăcută ca o manifestare puternică, entuziastă a bucuriei, o pasiune tot atât de fericită ca voia bună. Această a doua trăire este o învăluire cu fantezie a întregii existenţe a individului (o metamorfozare a vieţii sale, n.n.)" (p. 168).

„Formele sale sunt frumuseţea, armonia şi proporţia [...]. Frumosul este văzut ca o graţie morală. Formele sale sunt universal valabile în orice cultură" (nu respectă graniţe spaţiale sau politice, n.n.)" (p. 169).

„Trăsăturile estetice (ale unui creator sau ale unui receptor de frumos) se pot educa, dar un artist adevărat trebuie să se nască cu o structură estetică" (p. 187).

*

Eduard Spranger, 1963, *Psychologie des Jugendalters*, *apud* Ştefan Bârsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„La baza revoluţiilor ştiinţei stau motivele generale ale unei concepţii despre lume... În general vorbind: din cerinţele pe care le ridică conştiinţa totală a vieţii se aprinde mereu flacăra nemulţumirii ca o activitate ştiinţifică pur pozitivă, care ar putea proiecta totul pe câmpul indiferent al faptelor şi relaţiilor lor. Ideea unei ştiinţe despre formele vii, care e legitimată prin Platon, Aristotel, Goethe şi Hegel, poartă etern război cu ştiinţa de relaţii, exprimate prin legi ale elementelor existente. În mod evident, în acea ştiinţă despre forme trăieşte nu numai un element logic, dar şi unul estetic şi chiar religios. Dacă ea se înalţă către o viaţă nouă, atunci răsună puternic apelul după «sinteză», «totalitate», «după puterea constructivă a gândirii». Tineretul simte totul ca presimţire... De aceea şi dorinţa plină de pasiune a tinerimii după filosofie în atare epoci de criză a ştiinţei" (pp. 278-279).

# 4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939)

**Date biografice.** S-a născut în 1888, în localitatea Bjelopolje din Ucraina, ca fiu al unui muncitor feroviar. După ce a urmat gimnaziul şi un curs de pedagogie, şi-a început cariera ca învăţător, continuându-şi studiile între 1914 şi 1917 la Institutul pedagogic din Poltava. A fost numit la absolvire conducătorul unei şcoli. După 1920, i se încredinţează, mai întâi, conducerea unei colonii de tineri vagabonzi, în localitatea Trepke şi la Kureaj – colonia Maxim Gorki –, iar mai târziu conducerea altei colonii – Felix Dzerdjinski – într-o localitate de lângă Harkov, pentru a realiza reeducarea tinerilor cu comportamente sociale deviante. Amintim faptul că, în urma războiului din perioada 1914-1917, numeroşi copii orfani au devenit vagabonzi şi delincvenţi. Primele două colonii educative erau organizate pe profil agricol, iar ultima pe profil industrial. În coloniile menţionate, Makarenko a organizat educaţia colectivelor de elevi pentru o profesiune. Se consideră că el a canalizat plăcerea pentru aventură a tinerilor, impulsul spre fapte şi „romantismul tineresc" spre scopuri educative. În colonia Dzerdjinski, Makarenko a pus în practică principiul asocierii muncii productive cu învăţământul. Makarenko a fost un strălucit practician, dar şi un teoretician pedagog, precum şi talentat scriitor. Principalele sale lucrări cu profil pedagogic sunt: *Poemul pedagogic* (1933), *Cartea pentru părinţi* (1937), *Steaguri pe turnuri* (1938).

## 4.1. Concepţia pedagogică

Individului trebuie să i se rezerve – în viziunea pedagogului sovietic – o educaţie „în şi prin colectiv". Noţiunea de colectiv este centrală pentru gândirea pedagogică proprie. Colectivul reprezintă acel grup de oameni care urmăresc acelaşi scop, desfăşoară aceeaşi activitate şi au o organizare comună. Colectivul reprezintă „sala de gimnastică" unde se forjează „omul nou", cel al societăţii socialiste sovietice. Colectivul este atât obiect, cât şi subiect al formării. Makarenko discerne între un colectiv primar (sau detaşamentul) şi colectivul general (întreaga colonie). „Detaşamentul" cuprinde 10-12 tineri de vârste diferite, grupaţi în funcţie de preferinţe şi având un scop apropiat (desfăşurau aceeaşi activitate). Structurarea unui colectiv este facilitată de parcurgerea mai multor paşi:

- avansarea de către educator a unor cerinţe imperative, care trebuiau să fie asimilate de membrii grupului (ca, de pildă, exigenţa obligatorie de a nu mai fura);
- formarea „activului" în cadrul colectivului, adică polarizarea unui grup mic de elevi care răspund imperativului avansat în perspectiva atragerii progresive şi a altor tineri, spre respectarea standardelor avansate;
- exprimarea şi respectarea cerinţelor de către toţi membrii colectivului.

Colectivul se mai caracterizează şi prin „legea mişcării", adică el tinde spre atingerea a noi obiective. Makarenko ajunge la formularea „liniilor de perspectivă", care urmau să mobilizeze tinerii pentru a atinge scopuri mai mult sau mai puţin asemănătoare. De altfel, perspectivele apropiate prefaţau şi deschideau apetitul pentru perspectivele mai îndepărtate. Exigenţele nu erau exprimate direct asupra întregului colectiv, ci erau infuzate indirect de activul grupului. Profesorul putea interveni şi asupra unui singur individ, astfel încât acesta să intervină la rândul său asupra colegilor. Interesul pedagogului sovietic s-a îndreptat mai mult spre dimensiunea formativă a educaţiei şi mai puţin spre instrucţie. El urmărea

integrarea tinerilor cu probleme sociale în procesul productiv, prin promovarea „educației prin muncă". De altfel, una dintre perspectivele vizate era construirea unei fabrici de aparate de fotografiat, idee care a prins contur.

Makarenko introduce, de asemenea, comportamentul militarizat în învățământ (salutul, semnalele, rapoartele, alinierea militară etc.), ca mijloc „estetic", care să „înfrumusețeze" atmosfera din școală. „Milităria" este convertită într-o estetică a disciplinei și preciziei; este coroborată cu multe elemente de joc și conduce la conservarea forței colectivului, apărându-l de mișcări „incorecte sau imprecise".

Pedagogia reeducării – inspirată din dispozitivul ideatic al lui Makarenko – este un exemplu edificator de pervertire a educației în reversul ei, prin transformarea unor strategii parțial realiste și benefice în instrument de îndoctrinare și tortură psihologică. Fără a lua apărarea lui Makarenko, care se întâlnește întru câtva cu R. Cousinet și P. Petersen în ceea ce privește exploatarea valențelor educogene ale grupului, trebuie să subliniem că procesul reeducării, așa cum s-a consumat, de pildă, în „Fenomenul Pitești", nu a fost sugerat explicit de pedagogul sovietic. Totuși, premisele acestui experiment (anti)pedagogic pot fi identificate în interpretările aduse de succesorii ideilor lui Makarenko și pe care propriul lui *sistem pedagogic le îngăduie*. Este un caz tipic prin care valoarea unui corpus pedagogic se poate deduce nu numai prin raportarea exclusivă la sistemul ideatic respectiv, ci și la reverberațiile acestuia în timp și spațiu. Se știe că Makarenko a abandonat „pedagogia perechii" (educator-educat) în beneficiul educației „în și prin colectiv". Colectivul, în opinia sa, este un grup de oameni care vizează același scop, desfășoară o activitate similară și au o organizare comună, subordonată societății existente. Colectivul este ridicat la rangul de subiect al educației, adică de factor activator al sugerării unor conduite dezirabile. Când nu se poate acționa direct asupra individului, se implică mediul, adică grupul, pentru schimbarea atitudinii respectivului individ.

---

**Activitate**

Indicați câteva ipostaze de educare „în și prin colectiv" în care ați fost implicat (ca educat) sau i-ați implicat pe alții (ca educator).

---

Un principiu al pedagogiei lui Makarenko constă în acțiunea paralelă, indirectă: pentru a anatemiza o anumită faptă, nu mă adresez direct individului care a comis-o, ci colectivului în care persoana este integrată. Abia membrii colectivului vor influența conduita individului în cauză. Se pare că această normă a fost preluată și exploatată abuziv în închisorile comuniste, în perspectiva „re-educării" insului „deviant", care nu a aderat la ideologia partidului unic. Reeducarea presupunea anihilarea morală a deținutului, distrugerea personalității sale și viza transformarea deținutului în torționar, în „educator" al propriilor colegi. Pedagogia diabolică a reeducării se voia a fi extinsă (și s-a extins efectiv) dincolo de zidurile pușcăriilor: prin demascarea „dușmanilor", prin renegarea valorilor recunoscute, prin supunere și obediență față de mai-marii zilei, prin ședințe de autoanaliză, prin convertirea celor „pătați" în delatori etc.

---

**Temă obligatorie**

Realizați un inventar al avantajelor și limitelor „re-educării", așa cum a fost propusă de Makarenko.

---

## 4.2. Rezumat

Reprezentant al pedagogiei sovietice, Makarenko emite o serie de concepte-cadru – oarecum reducţioniste – care au făcut epocă în ţările socialiste. Merită însă să remarcăm credinţa sa în reformarea omului, indiferent de poziţia în care ajunge la un moment dat, precum şi străduinţa de a reda societăţii pe acei indivizi care au derapat de la comportamentul larg acceptat. Adept al educaţiei „în şi prin colectiv", pedagogul sovietic scoate în relief virtuţile educogene ale grupului şcolar şi face o pledoarie indirectă pentru importanţa relaţiilor informale din interiorul „colectivului". Concluziile sale pedagogice pot fi fructificate cu succes dacă se elimină absolutizările voite promovate pe scară largă de zeloşii activişti ai epocii comuniste.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul citat: „A educa un om înseamnă a educa în el căile perspectivei pe care va creşte bucuria lui de mâine. Se poate scrie o întreagă metodică a acestei munci însemnate. Ea constă în organizarea unor perspective noi, în folosirea celor pe care le avem dinainte, în substituirea treptată a lor cu altele mai valoroase" (*Poemul pedagogic*, pp. 548-549).

---

## 4.3. Texte reprezentative

A.S. Makarenko, 1951, *Poemul pedagogic*,
Editura de Stat pentru Literatură Ştiinţifică şi Didactică, Bucureşti.

„Primii noştri elevi se dăduseră pe brazdă numai împinşi de nevoi. Adepţii anarhismului se arătau şi mai puţin înclinaţi să se supună vreunei discipline. Trebuie totuşi să spunem că nesupunerea făţişă şi atitudinea huliganică faţă de personalul educator n-au mai reapărut. Ar fi îndreptăţită bănuiala că Zadorof, Burun, Taraneţ şi alţii au avut grijă să le povestească noilor sosiţi scurta istorie a zilelor din «Gorki». Atât coloniştii vechi, cât şi cei noi îşi arătau întotdeauna încrederea în faptul că educatorii nu reprezentau o forţă vrăjmaşă lor. Fără îndoială, pricina acestei atitudini se găsea în munca educatorilor noştri, atât de grea şi de plină de abnegaţie, după cum se vede, încât impunea respect. De aceea coloniştii se aflau, cu foarte rare excepţii, în bune relaţii cu noi; recunoşteau necesitatea de a munci şi de a învăţa la şcoală, înţelegând în mare măsură că toate acestea decurg din interesele noastre comune. Lenea şi refuzul de a îndura lipsurile se iveau la noi doar în forme pur instinctive şi nu luau niciodată chip de protest premeditat" (pp. 52-53).

„Ei reprezentau în medie o combinaţie de trăsături de caracter foarte vii, cu o totală lipsă de educaţie. Se stăruia ca tocmai aceştia să fie trimişi în colonia noastră, destinată anume celor greu de educat. Cei mai mulţi aveau puţină ştiinţă de carte sau erau de-a dreptul analfabeţi; aproape toţi se obişnuiseră cu murdăria şi cu păduchii. Faţă de ceilalţi oameni adoptaseră o atitudine permanent defensivă şi ameninţătoare, caracteristică unui eroism primitiv" (p. 53).

„În primul an ne mâhnea îndeosebi veşnica lor poftă de ceartă şi îngrozitor de slabele lor legături cu colectivul, care se desfăceau la fiecare pas, pentru orice fleac. Aceasta, de cele mai dese ori, nu se datora vreunei vrăjmăşii, ci aceleiaşi poze de eroism netemperat de nici un fel de simţ politic. Cu toate că mulţi dintre ei fuseseră un timp în lagărul clasei duşmane, erau lipsiţi de simţul apartenenţei la vreo clasă. La noi, copiii de muncitori aproape că nu existau, proletariatul constituia pentru ei ceva îndepărtat şi necunoscut, iar cea mai mare parte nutrea cel mai adânc dispreţ pentru munca ţăranilor, mai bine zis nu pentru muncă, ci pentru felul de viaţă al ţărănimii, pentru psihologia ei. Rămânea, prin urmare, un câmp deschis oricărei voinţe individuale pentru a da naştere unei personalităţi sălbăticite, dezechilibrate de singurătate.

Într-un cuvânt, tabloul era dureros, dar, cu toate acestea, mugurii colectivului care dăduseră în prima iarnă înverzeau încetul cu încetul în mediul nostru. Şi aceşti muguri trebuiau salvaţi cu orice preţ; nu puteam lăsa buruiana nouă să înăbuşe preţioasa noastră verdeaţă. Am socotit drept meritul meu principal faptul că, observând această însemnată împrejurare, am preţuit-o în adevărata ei valoare" (pp. 53-54).

„Detaşamentul unit era întotdeauna exclusiv un detaşament de muncă. Imediat ce-şi sfârşea munca şi băieţii se întorceau în colonie, detaşamentul unit îşi încheia existenţa.

Fiecare colonist ştia care îi e detaşamentul permanent, cu comandantul lui, cu un loc anumit în sistemul atelierelor, un loc în dormitor şi unul în sufragerie. Detaşamentul permanent era colectivul de bază al coloniştilor şi comandantul lui făcea parte în mod obligatoriu din sovietul comandanţilor. Dar, începând din primăvară, cu cât ne apropiam de vară, colonistul nimerea tot mai des câte o săptămână de lucru într-un detaşament unit, menit să îndeplinească o sarcină sau alta. Se întâmpla ca un detaşament unit să fie format numai din doi colonişti; unul din ei era atunci comandantul detaşamentului. Comandanţii detaşamentelor unite dădeau porunci pentru muncă şi răspundeau de ea. Îndată ce ziua de muncă lua sfârşit, detaşamentul unit se risipea.

Fiecare detaşament unit era alcătuit pe o săptămână şi, ca urmare, fiecare colonist în parte intra de obicei, în săptămâna următoare, într-un detaşament unit nou, cu o muncă nouă, sub o comandă nouă. Comandantul detaşamentului unit era numit de sovietul comandanţilor tot pe o săptămână, iar după aceea trecea într-un alt detaşament unit, de obicei ca membru obişnuit.

Sovietul comandanţilor se străduia să-i treacă pe toţi coloniştii, afară de cei nepricepuţi din cale-afară, prin munca de comandant al detaşamentelor unite. Era un lucru just, fiindcă o comandă a unui detaşament unit aducea o răspundere mare şi multe griji. Mulţumită acestui sistem, majoritatea coloniştilor lua parte nu numai la muncă, ci şi la funcţii organizatorice" (p. 191).

„Atitudinea noastră în această chestiune rămânea neschimbată, ca în prima zi a coloniei. Metoda de bază în reeducarea delincvenţilor, socoteam eu, este cea întemeiată pe o ignorare deplină a trecutului şi mai ales a delictelor din trecut. Chiar mie îmi era foarte greu să duc această concepţie la o realizare deplină; printre altele trebuia să învingă propria mea natură" (p. 205).

„Omul nu poate trăi pe lume dacă nu zăreşte în faţă nimic care să-i facă bucurie. Bucuria zilei de mâine reprezintă adevăratul stimulent al vieţii omului. În tehnica pedagogică această bucurie de mâine apare ca fiind unul din cele mai neînsemnate obiective ale muncii. Mai întâi, trebuie să organizezi bucuria, s-o trezeşti la viaţă şi s-o prezinţi ca pe o realitate. În al doilea rând, trebuie să transformi cu îndărătnicie aspectele cele mai simple ale bucuriei în altele mai complicate şi mai importante din punct de vedere uman. Aici trece o linie interesantă: de la mulţumirea primitivă cu turta dulce, la sentimentul profund al datoriei. Ne-am învăţat să preţuim în om mai ales frumuseţea şi puterea. Şi una, şi cealaltă sunt determinate în om de atitudinea lui faţă de perspective. Omul care-şi defineşte purtarea după perspectiva cea mai apropiată, aceea a mesei de azi, numai de azi, este omul cel mai slab. Dacă el se mulţumeşte numai cu propria lui perspectivă, fie şi mai cuprinzătoare, poate trece în ochii noştri drept puternic, dar nu poate deştepta în noi sentimentul frumuseţii, personalităţii şi al valorii ei reale. Cu cât sunt mai largi perspectivele colectivului pe care omul şi le însuşeşte ca pe ale sale personale, cu atât omul apare mai frumos şi mai desăvârşit" (p. 549).

*

A.S. Makarenko, 1960, *Opere pedagogice alese*, vol. I,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Prin scopul educaţiei eu înţeleg programul individualităţii omeneşti în tot cuprinsul ei, programul caracterului omenesc; în noţiunea de caracter, includ tot conţinutul individualităţii, adică şi caracterul manifestărilor exterioare, şi pe cel al convingerii lăuntrice, şi educaţia politică, şi căpătarea cunoştinţelor – într-un cuvânt, întregul tablou al individualităţii omeneşti. Sunt de părere că noi, pedagogii, trebuie să avem un astfel de program al individualităţii omeneşti şi să tindem a-l realiza" (p. 73).

„Colectiv primar trebuie denumit acel colectiv ai cărui membri, fiecare în parte, sunt uniţi printr-o activitate comună, prietenie, fel de viaţă şi ideologie. Este acel colectiv pe care, la timpul său, teoria noastră pedagogică propunea să fie denumit «colectiv de contact»" (p. 114).

„Colectivul compus din copii de aceeaşi vârstă are întotdeauna tendinţa să se închidă în interesele acelei vârste şi se înstrăinează şi de mine, conducătorul lui, şi de colectivul general. Dacă toţi copiii mici se pasionează, de pildă, în timpul iernii pentru patinaj, atunci această pasiune a patinelor, normal, îi închide într-un cerc aparte, izolat. Dacă însă colectivul meu este alcătuit din copii de vârste diferite, atunci variate sunt şi preocupările care îi pasionează. Viaţa colectivului primar se organizează astfel într-un mod mai complex, cere mai multe eforturi de la diverşii săi membri – atât de la cei mari, cât şi de la cei mai mici –, pretinde şi unora, şi altora mai mult şi are deci şi un caracter educativ mai mare" (p. 116).

„Am socotit că un colectiv care seamănă mai mult cu o familie este cel mai just din punct de vedere pedagogic. Acolo se naşte grija pentru cei mai mici, respectul pentru cei mari, cele mai delicate raporturi tovărăşeşti. Micuţii nu vor fi închişi acolo ca într-un grup izolat, care fierbe în propria lui zeamă; cei mai mari nu vor spune niciodată anecdote obscene, fiindcă vor avea grijă de cei mici" (p. 221).

*

A.S. Makarenko, 1963, *Opere pedagogice alese*, vol. II, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Prin activ se înţelege totalitatea elevilor care au o atitudine pozitivă faţă de instituţie şi faţă de sarcinile ei, care iau parte la activitatea organelor de conducere autonomă, la munca de conducere a producţiei, la activitatea culturală şi a cluburilor.

Într-o instituţie educativă de copii, activul constituie rezerva sănătoasă şi necesară care asigură succesiunea generaţiilor în colectiv şi păstrează stilul, tonul şi tradiţiile colectivului" (pp. 138-139).

„La noi, punctul de plecare al pedepsei îl constituie întregul colectiv: în sens mai limitat – detaşamentul, brigada, clasa, instituţia de copii – iar în sens mai larg – clasa muncitoare, statul sovietic. Interesele colectivului şi mai ales interesele clasei muncitoare şi ale statului sovietic reprezintă interesele generale. Cine încalcă aceste interese, cine e împotriva colectivului răspunde în faţa colectivului. Pedeapsa este o formă de înrâurire exercitată de colectiv fie sub aspectul unor hotărâri directe, fie sub aspectul unor hotărâri luate de către împuterniciţii colectivului aleşi pentru a-i apăra interesele.

Pornind de la acest principiu fundamental, la noi pedeapsa trebuie să îndeplinească neapărat următoarele cerinţe:

a) să nu aibă drept scop o suferinţă fizică şi să nu pricinuiască o asemenea suferinţă;
b) cel pedepsit să-şi dea seama că, pedepsindu-l, colectivul apără interesele comune, cu alte cuvinte trebuie să ştie ce anume cere colectivul de la el şi pentru ce consideră că numai astfel pedeapsa are un rost;
c) să fie aplicată numai în cazul când interesele colectivului au fost într-adevăr lezate şi când delincventul s-a hotărât în mod făţiş şi conştient la această încălcare, ignorând cerinţele colectivului;
d) să fie anulată în cazurile când delincventul declară că se supune colectivului şi că pe viitor nu va mai repeta greşeala săvârşită (fireşte, în cazul când această declaraţie nu constituie o simplă înşelăciune);
e) să se aibă în vedere că important în pedeapsă nu este atât conţinutul celor impuse, cât însuşi faptul aplicării ei şi votul de blam al colectivului, exprimat prin pedeapsă;
f) să se ţină seamă de faptul că pedeapsa trebuie să aibă un efect educativ. Cel pedepsit trebuie să ştie precis pentru ce anume este pedepsit şi să înţeleagă rostul pedepsei.

Tehnica pedepsei capătă, în concepţia noastră, o deosebită importanţă. Orice pedeapsă trebuie strict adaptată cazului respectiv şi particularităţilor individuale ale elevului" (pp. 148-149).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema :
## ALTE REPERE PEDAGOGICE ÎN SECOLUL XX

**Numele cursantului** _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, **cât din subiect a fost acoperit ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. **Cât din material pare a avea** valoare aplicativă sau formativă **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. **Cât din conţinut** a fost nou **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. **Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra** obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. **Cât din** interesul cognitiv **al dumneavoastră a fost atins ?**

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. **Ce parte a unităţii de curs o găsiţi** utilă **în perspectivă ?**

7. **Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.**

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

♦ Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

♦ Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. **Găsesc** stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Găsesc** pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Găsesc** conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. **Găsesc** calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

♦ Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Unitatea de curs nr. 11

# Reprezentanţi ai pedagogiei româneşti

1. Spiru Haret (1851-1912) ..... 278
2. Ion Găvănescul (1859-1949) ..... 284
3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948) ..... 289
4. George G. Antonescu (1882-1955) ..... 293
5. Onisifor Ghibu (1883-1972) ..... 299
6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939) ..... 306
7. Iosif Gabrea (1893-1976) ..... 312
8. Ion C. Petrescu (1892-1967) ..... 316
9. Ştefan Bârsănescu (1895-1984) ..... 322
10. Constantin Narly (1896-1956) ..... 333

**Obiectivele unităţii de curs:**

- cunoaşterea analitică a ideilor pedagogice promovate de reprezentanţi de seamă ai pedagogiei româneşti;
- reliefarea specificităţii gândirii acestora prin raportare la contextul socio-cultural la care ideile lor au făcut referire;
- evidenţierea unor consonanţe ideatice ale acestora cu viziuni editate în pedagogia universală;
- compararea unor programe educaţionale susţinute sau argumentate de pedagogii evocaţi;
- valorizarea, din perspectiva prezentului, a contribuţiilor acestora la dezvoltarea sistemului educaţional românesc;
- identificarea unor consecinţe practice, la nivelul politicilor educaţionale curente, ale perspectivelor pe care le-au promovat pedagogii români.

TOMSK CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# 1. Spiru Haret (1851-1912)

**Repere biografice.** Născut în 1851 la Iaşi, într-o familie cu origini armene, Haret a absolvit Colegiul Naţional „Sf. Sava" (1862-1869) şi Facultatea de Ştiinţe a Universităţii din Bucureşti (1869-1874). În ianuarie 1878, obţine la Paris titlul de doctor în ştiinţe matematice. Teza de doctorat cu titlul „Despre invariabilitatea marilor axe ale orbitelor planetare" a fost un eveniment ştiinţific, menţionat ca atare în presa vremii. După studiile din străinătate revine în ţară funcţionând ca profesor de mecanică raţională, algebră şi geometrie analitică la mai multe instituţii de învăţământ superior. Profesează până în 1910, când se pensionează, dar activează până la moarte, ţinând prelegeri pentru categorii largi de public la Universitatea populară. În 1910 publică lucrarea *Mecanica socială*, la Paris şi Bucureşti, utilizând matematica, pentru prima oară, în explicarea şi înţelegerea fenomenelor sociale. A fost implicat şi în viaţa politică, unde, ca membru al PNL, a fost preocupat de învăţământ şi educaţie, în domeniul cărora este numit în mai multe funcţii: inspector general, secretar general al Ministerului Cultelor şi Instrucţiunii Publice, apoi de trei ori ministru în guvernele PNL: 31 martie 1897 – 30 martie 1899, 14 februarie 1901 – 20 decembrie 1904, 12 martie 1907 – 28 decembrie 1910. În această calitate a condus reforma învăţământului secundar şi superior din 1898, fiind un înnoitor din punct de vedere instituţional şi funcţional. Se stinge din viaţă la Bucureşti în 1912. Lucrările sale prin care şi-a făcut cunoscută concepţia ştiinţifică şi pedagogică sunt: *Sur l'invariabilité des grands axes des orbites planetaires* (1878), *Raport către Ministerul Instrucţiunii* (1884), *Chestiuni de învăţământ* (1897), *Raport Adresat M.S. Regelui asupra Activităţii Ministerului Instrucţiunii Publice* (1903), *Chestia ţărănească* ( 1905), *Pagini de istorie* (1906), *Şcoala naţionalistă* (1907).

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Format în spiritul ştiinţelor exacte, a imprimat demersului său transformator o raţionalitate care să se adecveze, dar să şi accelereze o realitate socioeconomică complicată, dacă nu chiar rebelă la înnoiri. Haret a obţinut titlul doctor în matematici cu lucrarea *Sur l'invariabilité des grands axes des orbites planétaires*, disertaţie care dezvoltă şi completează cercetările lui Pierre Simon Laplace, Joseph-Louis Lagrange şi Siméon Denis Poisson asupra varietăţii axelor orbitelor planetare. Este primul român cu acest titlu ştiinţific obţinut în capitala Franţei, cu o lucrare care a adus o contribuţie însemnată la avansul ştiinţelor. O astfel de realizare îl recomanda să rămână în străinătate, dar a preferat să se întoarcă în ţara natală ce avea nevoie de un vizionar ca el. Cea mai importantă lucrare a sa este *Mecanique sociale*, publicată în 1910, în care propune un punct de vedere ce explică întreaga sa concepţie cu privire la educaţie. „Această lucrare", spune marele reformator, „este o încercare de aplicare a metodei ştiinţifice la studiul problemelor sociale. Noi ne propunem [...] să expunem o metodă care va permite, credem noi, să se introducă puţin câte puţin în studiul problemelor sociale, această rigurozitate a raţionamentului, care dă aşa de strălucite rezultate în ceea ce numim ştiinţele exacte". Savantul român consideră că societatea este guvernată de trei factori: a) economic (gradul de fertilitate a solului,

clima, comunicaţiile, bogăţiile naturale, repartiţia avuţiei naţionale); b) intelectual-cultural (gradul de instruire a populaţiei, nivelul de inteligenţă şi aptitudinile intelectuale); şi c) moral (normativitatea etică şi moravurile care configurează relaţiile umane). Civilizaţia este definită de un echilibru dintre cele trei forţe, care se cer a fi repartizate la nivelul tuturor straturilor sociale. Civilizaţia are atât un caracter „exterior" (produsele tehnice), cât şi unul „interior" (manifestat la nivelul conştiinţei sociale). În evoluţia societăţii el consideră că variabila cu rol de maximă însemnătate îl are cea intelectuală, pentru că aceasta vizează inteligenţa umană pe două trepte: medie (pentru mase) şi maximă (pentru elite). Acestea progresează odată cu evoluţia generală a societăţii şi se pot influenţa, pentru că elitele contribuie la ridicarea intelectuală a maselor, iar din rândul elitelor se nasc geniile. Concepţia sa este una mecanicistă, optimistă, cu influenţe iluministe, pe care savantul o abordează sistemic, în care principiul cauză-efect pare a fi motorul explicativ principal. O idee importantă de la care porneşte Haret în fundamentarea gândirii sale educaţionale şi sociologice este cea de civilizaţie, aceasta reprezentând o problemă de conştiinţă, întrucât, pornind de la fondul instinctual, omul trebuie să ajungă la conştiinţa de sine, fapt ce presupune o gândire intelectuală. Mijlocul prin care omul ajunge la un nivel de civilizaţie avansat este triplu şi se asigură prin ştiinţă, cultură şi şcoală. Prin civilizaţie, societatea se purifică de factorii nocivi şi asigură progresul şi bunăstarea indivizilor.

## 1.2. Concepţia pedagogică

Gândirea pedagogică a lui Haret este cuprinsă în opera normativă pe a produs-o ca principal diriguitor al sistemului de educaţie de la sfârşitul veacului al XIX-lea. Aceasta este metamorfozată în legile sau sutele de ordine ministeriale prin care a urmărit ralierea societăţii româneşti, cu un profil predominant agrar şi ţărănesc, la evoluţiile contemporane europene de industrializare şi organizare a vieţii socioculturale pe temeiuri noi (vezi Schifirneţ, 2014). Haret a trecut prin parlament numeroase legi şi a elaborat un număr impresionant de programe şi regulamente, indispensabile în aplicarea legilor, în cele trei perioade de ministeriat: a) 1897-1899: 4 legi, 6 programe, 34 de regulamente; b) 1901-1904: 11 legi, 14 programe, 56 de regulamente; c) 1907-1910: 19 legi, 16 programe, 76 de regulamente. Nucleul doctrinei haretiste se conturează în *Raport general asupra învăţământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucţiunii Publice şi Cultelor*, lucrare redactată la vârsta de 33 ani, în 1884, în calitate de inspector general al Ministerului Instrucţiunii Publice şi Cultelor. Pentru el, şcoala are menirea de a dezvolta la elev sau tânăr deprinderi consonante cu mersul vremii şi de a elabora un profil psihocomportamental cerut de un stat modern, constituţional, democratic. Pragmatismul este una dintre mărcile valorice care străbat întregul său dispozitiv legislativ. „Haret a reformat şcoala, şi implicit societatea românească, nu ca politician, ci ca un reformator din poziţia de specialist, dovedită cu prisosinţă în toate împrejurările. Ca ministru acorda atenţia necesară oricărui detaliu fără a se mulţumi doar cu trasarea unor direcţii generale, aşa cum procedează un politician. El mai mult consilia pe alţii decât să se fi lăsat consiliat... Haret este exemplar ca om al dialogului, al dezbaterilor publice. A fost interesat de opiniile şi ideile tuturor celor preocupaţi de schimbări structurale. Multe din deciziile sale aveau la bază lungi studii şi dezbateri cu actorii sociali ai şcolii. Peste tot pe unde a activat a lăsat amprenta puternicei sale personalităţi, dând astfel sens concret lucrului cu temeinicie

făcut" (Schifirneţ, 2009, p. 17). Haret considera că învăţământul unei ţări „este chemat să îndeplinească un întreit scop. În prima linie, el trebuie să formeze buni cetăţeni. În a doua linie, el trebuie să procure tuturor tinerilor fondul de cunoştinţe care este indispensabil oricărui om în viaţă, fără osebire de treaptă socială [...]. În fine, el mai trebuie să formeze contingente pentru toate carierele cari sunt necesare pentru viaţa completă şi armonică a statului [...] Învăţământul, ca să fie desăvârşit, trebuie să se îngrijească nu numai a cultiva spiritul, înavuţindu-l cu cunoştinţe multe, dar a cultiva şi inima, a forma caracterul, a face, în fine, ceea ce se numeşte educaţiunea tinerimei" (Haret, 1903, pp. 5, 11).

---

**Temă obligatorie**

Comentaţi aserţiunile următoare: „Un foarte grav defect al întregului nostru învăţământ, fără excepţiune, este de a nu se ocupa decât de instrucţiune şi nicidecum de educaţiunea tinerimii. Tot ce se face, tot ce se plănuieşte este numai pentru programe, material didactic şi alte lucruri ce au de scop a introduce în mintea copiilor cea mai mare doză posibilă de cunoştinţe. Negreşit, o instrucţiune solidă şi variată este indispensabilă unui om în împlinirea datoriilor sale şi către sine, şi către familia sa, şi către patrie; însă ea nu este de ajuns pentru a satisface toate trebuinţele vieţii complete, după cum a numit-o un mare filosof modern. Mai trebuie ca omul să aibă cunoştinţa exactă a tuturor drepturilor şi datoriilor sale, precum şi conştiinţa, convicţiunea intimă şi profundă că prin neobservarea şi neîndeplinirea lor nu poate fi fericit în viaţă; trebuie să aibă atât de mult deprinderea de a-şi face datoria, încât să şi-o facă în mod natural, cu plăcere şi fără greutate; să sufere când nu şi-ar face-o".

---

Principalele legi elaborate sub ministeriatele lui sunt: legea învăţământului secundar şi superior (1898), legea învăţământului profesional (1899), legea învăţământului privat (1904). A militat pentru întemeierea educaţiei pe următoarele principii: activismul (accederea la cunoaştere prin propria activitate a copiilor), asigurarea unei culturi teoretice (punerea bazelor unei culturi generale), realizarea unui învăţământ educativ (pe direcţia comportamentului moral), orientarea spre pragmatism (pregătirea pentru viaţa reală), formarea spiritului cetăţenesc (dezvoltarea sentimentului şi a solidarităţii naţionale).

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură accesul unui pedagog la actul de decizie, prin politici educative concrete, îl ajută la cunoaşterea pedagogică, la rafinarea şi adecvarea acestora la realităţi? Mai cunoaşteţi şi alţi pedagogi care au reuşit să transpună ideile lor la nivelul procesualităţii educaţionale?

---

Principalele lui contribuţii la reformarea sistemului naţional de instruire sunt:

1. Regândirea structurii formării şi a instruirii la nivel de sistem. Prin legea din 1898 a prelungit durata învăţământului secundar de la 7 la 8 ani, împărţindu-l în două cicluri: inferior (gimnaziu) şi superior (liceu); şi în trei secţii: reală (ştiinţe), modernă (limbi străine) şi clasică (limbi străine, latină şi greacă). Învăţământul secundar pentru băieţi s-a organizat în gimnazii şi licee, iar cel pentru fete în şcoli secundare de gradul I (5 ani) şi II (4 ani) – cu studii speciale necesare femeilor (de exemplu, creşterea copiilor, igienă, farmacie).
2. Revigorarea fără precedent a învăţământului în mediul rural (cu urmărirea dezideratului „o şcoală primară în fiecare sat"): a înfiinţat peste 1200 de şcoli rurale; a fondat

revista *Albina* (1897), „revistă enciclopedică populară" (denumită după *Albina Românească*, fondată de George Asachi), apărută săptămânal, care, prin costul redus şi conţinut, putea fi la îndemâna populaţiei rurale.

3. Imprimarea unei dimensiuni pragmatice a formării şi instruirii: „Pretutindeni se cere ca profesorii să nu facă apel la memoria şcolarilor decât atunci când învăţământul nu-i poate ţine locul. Peste tot se impune a se face aplicaţii şi a se dezbrăca învăţământul cât mai mult posibil de caracterul abstract şi pur teoretic".
4. Ridicarea statutului cultural, simbolic şi material al învăţătorului, devenit un adevărat apostol al neamului prin înrâurirea culturală a întregii comunităţi, nu numai a copiilor. Învăţătorul devine un actant şi un vector al bunelor practici, al cârmuirii culturale şi sociale, recunoscut ca atare de către membrii comunităţii.
5. Stimularea şi extinderea activităţilor extraşcolare: a încurajat serbarea în şcoli a zilei de 10 mai (sărbătoarea naţională) şi de 24 ianuarie (Ziua Unirii); a instituit concursurile anuale de oină, ţinute de 10 mai (prin decizia din 13 aprilie 1898).
6. Promovarea unei pedagogii sociale şi a activismului societal, ce viza ridicarea culturală şi educaţională a comunităţii – mai ales cea rurală. „Chestiunea ţărănească şi activitatea extraşcolară a învăţătorilor (activitate de natură economică şi culturală), erau privite ca reprezentând două faţete ale aceleiaşi probleme, întrucât aceştia reprezintă unul dintre cei mai puternici factori de îmbunătăţire a stării intelectuale, morale şi materiale a ţării" (Albulescu, 2005, p. 203).
7. Susţinerea efectuării educaţiei fizice în şcoli (respectând dictonul „mens sana in corpore sano"), separând-o de instrucţia militară (Spiru Haret poate fi considerat organizatorul gimnasticii şcolare).
8. Ridicarea prestigiului disciplinelor ştiinţifice şi orientarea învăţământului secundar românesc spre un conţinut realist, fără a neglija componentele umanist-spirituale.
9. Înfiinţarea bibliotecilor, cantinelor şcolare şi a internatelor; a introdus facilităţi de transport pentru elevii care locuiau la distanţe mari de şcoală (14 ianuarie 1898).
10. Dezvoltarea unor instituţii economice adiacente precum bănci, case de economii, societăţi cooperative, librării şi edituri şcolare.
11. Dotararea tehnico-materială şcolară cu suporturi de învăţare şi mijloace de învăţământ (de exemplu, hărţi geografice).
12. Încurajarea dezvoltării sentimentelor patriotice prin activităţile didactice şi extraşcolare: a instituit serbări şcolare cu caracter patriotic naţional (serbările de la început sau sfârşit de an şcolar, serbarea Unirii) şi jocuri naţionale (de exemplu, dansuri populare, jocurile de oină); a stimulat importanţa predării istoriei naţionale („cea mai însemnată dintre toate învăţămintele", prin care „vom putea înălţa sufletele românului"), geografiei României; a organizat excursii şcolare la locuri şi monumente istorice şi acţiuni de îngrijire a acestora.
13. Asigurarea pregătirii pedagogice a profesorilor: a înfiinţat seminariile pedagogice pentru învăţământul secundar pe lângă fiecare universitate; a introdus un „examen de capacitate" pentru profesori şi obţinerea unei catedre prin concurs (probă publică obligatorie), cu selectarea profesorilor din rândul absolvenţilor de universităţi, şi a profesoarelor din rândul absolventelor de şcoli superioare de fete.
14. Dezvoltarea unui etos pedagogic la nivelul publicaţiilor de profil (a înfiinţat Biblioteca pedagogică în 1903, care, prin Casa Şcoalelor, a publicat importante lucrări de pedagogie).
15. Introducerea şi generalizarea concursurilor şi examenelor cu caracter evaluativ şi selectiv (a introdus examenul de admitere în învăţământul secundar, pentru absolvenţii

claselor primare, a introdus examenul de capacitate, de absolvire a gimnaziului, şi a înlocuit bacalaureatul cu un examen general de absolvire a liceului).

16. Reorganizarea învăţământului universitar, instituit în timpul domnitorului A.I. Cuza: a mărit numărul facultăţilor (de exemplu, a dezvoltat instituţii de învăţământ superior precum „Şcoala superioară de arhitectură", „Şcoala superioară de medicină veterinară", „Conservatorul de muzică şi declamaţie"), a sporit activităţile practice, pentru care au fost create condiţii în cadrul laboratoarelor universitare, a introdus examenul de la sfârşitul fiecărui an universitar, a înfiinţat senatul universitar (format din rector, decan şi câte un reprezentant al fiecărei facultăţi).
17. Înfiinţarea învăţământului pre-primar: în 1909 a introdus legea pentru şcolile de copii mici (2 iunie 1909), „a grădiniţelor". Prima grădiniţă fusese deschisă la 1 decembrie 1897, iar în 1909 fuseseră înfiinţate, în perioada ministeriatului său, peste 168 de grădiniţe (dintre care 13 urbane).
18. Reorganizarea şi susţinerea învăţământului tehnic-profesional destinat „celui mai mare număr de copii", care „nu pot să urmeze învăţământul secundar general, fie din lipsă de mijloace materiale, fie din lipsă de capacitate intelectuală". Considera că „ocupaţiile manuale sunt tot atât de nobile ca şi cele curat intelectuale", „nu este normal ca toată tinerimea unei ţări să urmeze o singură direcţiune de învăţământ, nu este normal, nu este regulat, este contra intereselor ţării, ca toţi copiii care au terminat cursul primar să nu poată îmbrăţişa alte cariere decât carierele liberale". Învăţământul profesional în patru direcţii: agricol, silvic, meserii şi comercial. De asemenea, a pus bazele unui parteneriat între aceste şcoli şi marile ateliere ale statului, „corespunzătoare necesităţilor lor şi întreprinderilor lucrative ale statului".
19. Promovarea unor politici publice în materie educaţională vizionară şi exemplară pentru timpul său şi paradigmatică pentru multe decenii care au urmat. A instituit o adevărată mişcare, haretismul, „o politică educaţională şi socială cu o identitate românească evidentă într-o societate predominant rurală înscrisă pe calea modernizării. Haretismul indică modalităţile de a edifica modernitatea din interiorul comunităţilor rurale, fiind astfel o alternativă la modernitatea impusă prin imitarea sau preluarea de instituţii şi legi din afară (Schifirneţ, 2009, p. 42).

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură reflecţia de mai jos, exprimată de Spiru Haret, este valabilă şi pentru învăţământul românesc actual: „Sistemul şcolar al unei ţări trebuie să fie oglinda fidelă a trebuinţelor, aspiraţiunilor şi caracterului naţional al poporului care o locuieşte. Reforma şcolară care se urmăreşte de câţiva ani are de obiect principal realizarea acestui deziderat... Patria nu este numai pământul din care scoatem rente. Patria o face şi limba şi istoria, şi religia şi tradiţiile. A da cu piciorul în toate acestea este a se lepăda cineva de patria sa. Precum un părinte nu are dreptul a-şi lăsa copilul fără instrucţie, cu mai mare cuvânt el nu are dreptul de a-i da o educaţie antinaţională, care face dintr-însul un element înstrăinat de ţară".

---

## 1.3. Rezumat

Prin gândirea, spiritul său vizionar şi deciziile luate, Spiru Haret este considerat a fi cel mai mare reformator al învăţământului românesc care a fost calibrat atât în raport cu principii funcţionale ale societăţii româneşti, prin valorificarea tradiţiilor şi experienţelor exemplare, dar şi prin racordare la tot ce a fost nou şi folositor pe plan european, ideatic şi experienţial, prin „absorbirea" inovaţiilor instituţionale, strategice şi de filosofie acţională. Promotor de legislaţie şcolară şi organizator de instituţii de învăţământ, a crezut în puterea educaţiei în reformarea unei naţii şi a stimulat energii benefice care s-au răsfrânt benefic peste multe generaţii de români. Opera sa legislativă şi practică a devenit un reper şi un model pentru perioadele care au urmat, rămânând şi pentru contemporani o piatră de hotar, din păcate, nedepăşită.

**Activitate**

Evidenţiaţi actualitatea ideilor de mai jos şi comentaţi-le:

„Pe noi ne încântă strălucirea exterioară, mulţimea palatelor clădite şi lungimea şinelor de fier care străbat ţara; nu băgăm însă de seamă că lăsăm neatins fondul moral care forma temelia mizeriei bizantine, împlântată la noi de infamul regim fanariot. Dar tocmai aceasta este principala, unica reformă care trebuie făcută, ca să avem dreptul a vorbi de repedea noastră intrare în lumea civilizată. Drumuri de fier şi palate se construiesc în centrul Africii; dar pe câtă vreme va înflori acolo domnia celui mai tare, celui mai şiret sau celui mai nerușinat, nu va putea fi vorba de civilizaţia continentului negru" (Spiru Haret, „Constatări triste", publicat în *Revista generală a învăţământului*, octombrie 1906).

## 1.4. Texte reprezentative

Spiru C. Haret, 2009, „Raport general asupra învăţământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucţiunii Publice şi Cultelor", Bucureşti, 1884, în *Operele lui Spiru C. Haret*, ediţie îngrijită de Constantin Schifirneţ, Editura Comunicare.ro, vol. I.

„Alcătuirea acestui plan general este partea cea mai grea şi mai delicată în confecţiunea legislaţiunii şcolare; ea cere, pe lângă altele, o cunoştinţă aprofundată de trebuinţele actuale şi viitoare ale ţării, cum şi de mijloacele de care dispune ea, şi care sunt de natură foarte diversă şi foarte greu de apreciat, când e vorba de şcoli" (p. 5).

*

Spiru C. Haret, 2009, „Raport la rege asupra activităţii Ministerului de Instrucţie", în *Operele lui Spiru Haret*, vol. II, Editura TipoMoldova, Iaşi.

„Învăţământul unei ţări este chemat să îndeplinească un întreit scop. În prima linie, el trebuie sa formeze buni cetăţeni. În a doua linie, el trebuie să procure tuturor tinerilor fondul de cunoştinţe care este indispensabil oricărui om în viaţă, fără deosebire de treaptă socială: acesta este învăţământul obligatoriu. În fine, el mai trebuie să formeze contingente pentru toate carierele care sunt necesare pentru viaţa completă şi armonică a statului" (p. 207).

„Şcoala este unul din instrumentele de acţiune socială cele mai puternice, prin faptul că efectele ei se simt în toate părţile ţării şi în toate straturile societăţii. Ea poate face servicii însemnate chiar în unele direcţiuni, care la prima vedere nu s-ar părea că intră în domeniul său. De aceea ne-am

silit să facem ca acţiunea şcolii să nu rămână mărginită numai în cuprinsul ei, ci să se întindă şi înafară" (p. 211).

„Ne silim să înlăturam din învăţământ tot ce nu avea viată decât prin puterea tradiţiei, fără a răspunde însă vreunei realităţi oarecare: fie o necesitate socială actuală, fie îndestularea unei necesităţi sufleteşti. Mai contăm să apropiem şcoala de popor, să o facem să fie iubită şi respectată, să fie centrul de unde să pornească curentele cele bune sănătoase pentru înălţarea şi întărirea neamului. Căutăm să apropiem şcoala de popor, să o facem să fie iubită şi respectată, să fie centrul de unde să pornească curentele cele bune şi sănătoase pentru înălţarea şi întărirea neamului. Căutăm a face ca învăţământul nostru să devină un învăţământ naţional, de vreme ce ne silim a-l face să se potrivească ţării noastre, în loc de a ne mulţumi să-l luăm făcut gata, într-un timp şi nişte condiţii care nu mai sunt ale noastre" (p. 448).

„Scopul învăţământului însă nu este numai instrucţiunea, ci educaţiunea tinerimii, şi aceasta de a doua parte este mai importantă şi mai grea de realizat decât cea dintâi. Este grea mai ales la noi, unde silinţele învăţătorului nu sunt îndestul secondate de părinţi, care prea adeseori, dintr-un sentiment de iubire părintească, rău înţeles, sunt dispuşi a considera ca acte de ostilitate contra copiilor lor orice încercare de a le disciplina caracterul. Este greu şi pentru minister pentru că în această privinţă el nu dispune decât de mijloace mai mult indirecte şi este greu cu deosebire pentru că la noi, ca nicăieri aiurea, tinerimea se află pusă între sfaturile de disciplină, de corectitudine, de iubire a aproapelui şi a adevărului, care i se propagă de la catedră, şi exemplele de nesupunere, de răzvrătire, de violenţă, de învrăjbire pe care politica introdusă în şcoală i le pune veşnic sub ochi. O bună educaţiune în şcoală va fi imposibilă pe câtă vreme va dura această stare de lucruri" (p. 448).

## 2. Ion Găvănescul (1859-1949)

**Repere biografice.** S-a născut în 1859 în localitatea Găvanele, judeţul Buzău. Mai întâi, a urmat studii liceale şi universitare în ţară (între 1878 şi 1883, a urmat cursurile Facultăţii de Litere şi Filosofie a Universităţii din Bucureşti) şi apoi a plecat în Germania. A obţinut titlul de doctor în filosofie la Berlin cu teza intitulată *Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten John Locke's* (*Încercare de prezentare completă a opiniilor pedagogice ale lui John Locke*), în care a realizat o analiză critică asupra sociopedagogiei întâlnite la John Locke. Lucrarea va apărea ulterior şi în limba română, în anul 1889, sub titlul *Ideile pedagogice ale lui J. Locke*. A fost unul dintre creatorii pedagogiei în România, profesor universitar şi decan al Facultăţii de Litere şi Filosofie de la Universitatea din Iaşi (1888-1932). Una dintre cele mai notabile realizări ale pedagogului ieşean o reprezintă înfiinţarea, în 1899, a Seminarului Pedagogic din Iaşi, prin *Legea învăţământului secundar şi superior*, gândită şi promovată de Spiru Haret. Seminarul de la Iaşi a fost prima şcoală de aplicaţie românească pentru pregătirea licenţiaţilor candidaţi la profesorat. Găvănescul a fost directorul acestei instituţii timp de 33 de ani (1899-1932). A condus cele două publicaţii ale Seminarului Pedagogic, *Cultura română - pedagogie, ştiinţe, litere* şi *Buletinul Seminarului Pedagogic Universitar. Revistă de pedagogie-filosofie-ştiinţe-litere*, încurajând afirmarea academică a unor tineri universitari (printre care C. Narly, Gr. Tăbăcaru, V. Pavelcu), dar şi contribuind la ridicarea demnităţii pedagogiei ca discurs teoretic şi practic. Principalele lui scrieri sunt: *Curs de pedagogie* (1899), *Didactica generală. Principii de educaţia inteligenţei* (1920), *Istoria pedagogiei* (1927), *Educaţia eroică* (1928), *Pedagogia Militans* (1932), *Pentru educaţia morală* (1932).

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Format la şcoala germană de gândire, ancorat în paradigmele vremii de natură ştiinţifică, reflexivă şi pragmatică, pedagogul român va metamorfoza într-un mod personal toate aceste influenţe. Concepţia sa pedagogică se fundamentează pe filosofie, etică şi psihologie, deopotrivă. În pedagogie, domeniul pe care l-a reprezentat cu prisosinţă, Găvănescul propune o nouă concepţie, ce conduce la constituirea unui sistem pedagogic fundamentat ştiinţific pe filosofie şi pe cele două ştiinţe teoretice „auxiliare", psihologia şi etica. Opera sa teoretică s-a concretizat în numeroasele lucrări publicate în mai multe zone precum filosofie, psihologie, pedagogie, etică, estetică etc. În filosofie, este adeptul curentului spiritualist (alături de N. Paulescu, Gr. Tăuşan), dar fără contribuţii notabile. Viziunea socială, promovată de universitarul ieşean, este de inspiraţie spenceriană. Perspectiva sa psihologică se bazează pe ideea potrivit căreia numai dezvoltarea armonioasă a celor trei facultăţi sufleteşti imateriale (simţirea, voinţa şi cunoaşterea) poate asigura devenirea unitară a fiinţei umane. Concepţia etică face din el un partizan al utilitarismului social profesat de Hume, de Bentham şi de profesorul său, Gizycki. În esenţă, Ion Găvănescul crede că funcţiile active ale vieţii sufleteşti se supun unei legi biopsihologice asemănătoare, ca importanţă, cu legea atracţiei universale în lumea cosmică, cu legea simpatiei psihice în explicarea originii şi organizării societăţilor omeneşti şi cu legile datoriei în cârmuirea vieţii morale. Această lege biopsihologică, dominantă în fenomenele activităţii şi ale voinţei, este aceea a durerii şi a plăcerii, în înţelesul lor cel mai larg. Dar nu toate durerile şi plăcerile sunt echivalente cantitativ şi calitativ, căci dincolo de sfera durerilor şi plăcerilor inferioare, referitoare la hrană, îmbrăcăminte etc., comune omului şi animalelor, există sfera superioară, specific omenească, conţinând nevoi şi sentimente referitoare la adevăr, bine şi frumos. Idealul constă în intensificarea şi normalizarea sferei trebuinţelor superioare, specific umane, adică umanizarea omului.

## 2.2. Concepţia pedagogică

Adept al unei viziuni evoluţioniste, culturaliste şi umaniste (Albulescu, 2008, p. 329) această perspectivă îşi va pune amprenta şi pe concepţia sa pedagogică. În raport cu viziunea sa, educaţia este un fenomen individual, dar şi social, corelativitatea şi interacţiunea dintre cei doi poli conducând la o bună instalare a fiinţei în societate. Este un fenomen individual întrucât educaţia vizează fiinţa unică şi se face în conformitate cu anumite legităţi ale vieţii psihice. Este şi un fenomen social deoarece formarea trebuie să conducă la integrarea profesională, la implicarea în viaţa materială a comunităţii (de aici şi importanţa lucrului manual, inclusiv în ciclul liceal). Din perspectiva sa, pedagogia este o ştiinţă care se manifestă pe trei niveluri: pedagogia generală sau filosofică, pedagogia practică sau metodologia şi istoria pedagogiei, ramuri pe care le-a ilustrat prin contribuţiile sale. Prima ipostază are ca obiect de studiu constituirea pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei, problematica educabilităţii, finalitatea educaţiei şi determinările culturale şi spaţio-temporale ale educaţiei. Ca demers teoretic ea are de lămurit ce este şi cum e posibilă educarea omului. Pedagogia practică are în vedere metodologia realizării unor componente ale educaţiei precum cea socială, morală, estetică, intelectuală, fizică, religioasă etc. Cu alte cuvinte, ea se prezintă ca un corpus de reguli, ca o propedeutică de natură tehnică ce directivează formarea omului în integralitatea sa prin atingerea unor scopuri de natură intelectuală,

psiho-morală, spirituală, fizică, practică etc. Istoria pedagogiei studiază evoluţia în timp a concepţiilor şi practicilor educative. Încrezător în posibilitatea şi forţa educaţiei, Găvănescul se înscrie pe linia optimismului pedagogic, punctând faptul că dincolo de datul ereditar în ce priveşte calităţile, acestea pot fi câştigate prin antrenament, caracterul fiind modificabil şi perfectibil.

**Temă de reflecţie**

Ce pedagogi studiaţi până în prezent se înscriu în curentul optimismului pedagogic? Reliefaţi unele asemănări şi deosebiri în concepţiile acestora.

În ce priveşte dimensiunea morală a formării, Găvănescul a încercat să pună de acord procesul educaţiei cu instinctele omului pe o linie ascendentă spiritual: „instinctul" onoarei, instinctul sociabilităţii, instinctul de mişcare şi instinctul de imitaţie. Fiecăruia dintre aceste „instincte" îi corespund anumite metode de educaţie fie că le stimulează, fie că le orientează pe un traiect întemeietor de noi conduite. De pildă, existenţa instinctului de imitare impune utilizarea metodei exemplului, instinctul de mişcare presupune metoda exerciţiului. În cazul unor greşeli repetate, propune provocarea unei insatisfacţii prin apelul la pedeapsă, inclusiv arestul, ce se opune instinctului sociabilităţii. „Selecţia instinctelor", precizează I.Gh. Stanciu (2006, p. 73), „pe care urma să-şi bazeze educatorul intervenţia, este una arbitrară; în afară de aceasta, în sistemul lui de educaţie morală lipseşte tocmai ideea cultivării conştiinţei morale, a unui sistem de norme capabile să devină călăuză în viaţa socială".

Fără a fi numaidecât original, mergând pe linia unor gânditori germani, remarcăm congruenţa şi exactitatea în ce priveşte definirea educaţiei: „A educa înseamnă a exercita conştient şi intenţionat, cu plan şi cu metodă, o înrâurire asupra omului, cu scopul de a forma din el un izvor statornic de fericire şi pentru societăţi şi pentru el însuşi, dezvoltându-i şi disciplinându-i inteligenţa, afectivitatea şi voinţa prin conformarea lor funcţională la legile logice, morale şi estetice" (Găvănescul, 1995, p. 59). Şi, din nou: „A educa e a influenţa omul intenţionat, cu plan şi metodă în scopul de a creşte în el puterile vitale, fizice şi psihice, exercitându-le după normele teleologice ale genezei lor firesti, dezvoltând astfel viaţa în genere şi făcând în definitiv din individ o cauză de armonie socială şi un izvor de fericire pentru el şi pentru societate" (Găvănescul, 1995, p. 60).

**Temă obligatorie**

Definiţia de mai sus comportă note care au mai fost evidenţiate şi de alţi gânditori. Menţionaţi cel puţin trei pedagogi care au vizat aceleaşi elemente în definirea educaţiei.

Actul educativ presupune intervenţie deliberată, chiar dacă în exercitarea ei trebuie luate în considerare şi determinări ce ţin de moştenirea genetică sau vin dinspre contextul social şi cultural. Scopul fundamental al educaţiei îl constituie progresul individului şi al societăţii, de aici deducându-se scopuri particulare în raport cu specificul fiecărei componente educative în parte. Idealul educativ se proiectează în felul următor: „A face din om un izvor statornic de fericire pentru societate şi pentru el... A-l face pe om să se simtă fericit, îndeplinind acte şi funcţiuni ce duc la fericirea generală, iată culmea concepţiei finaliste a artei de a educa. Realizând astfel fericirea individuală în acord cu cea socială se tinde la stabilirea acelei organizaţii ideale, care stă ca ţintă şi îndrumare a progresului" (Găvănescul, 1921, p. 133). Un palier dezvoltat de Ion Găvănescul este cel referitor la normativitatea educaţiei, respectiv invocarea şi explicitarea unor principii de acţiune didactică. Printre acestea se evidenţiază principiul intervenţiei gradate, progresive

şi agreabile, principiul intuiţiei, al acţiunii integrate, principiul sitemicităţii şi continuităţii, principiul activismului, principiul umanismului privind viaţa afectivă, principiul exersării şi practicării unor cunoştinţe, deprinderi, valori etc. În legătură cu etapele unei unităţi didactice, pe lângă cunoscutele „trepte" (recapitularea, tranziţia, anunţarea noii teme, intuiţia, tratarea, corelaţia, aplicaţia) mai introduce un moment final, „humanismul", respectiv un moment formativ, „învăţătoresc", de trezire şi fortificare a sentimentelor morale. În ce priveşte formarea iniţială a viitorilor profesori, pune un accent deosebit pe realizarea practicii pedagogice, pe următoarele aliniamente organizatorice (cf. Neculau, 1988, Stan, 1995):

- durata pregătirii în cadrul seminarului era de doi ani pentru cei care doreau să devină profesori;
- în primul an de studiu se parcurgea cursul de Pedagogie;
- în anul al doilea se asista la lecţiile realizate de profesorii de la şcoala de aplicaţie sau de către studenţi mai mari;
- înscrierea la seminar presupunea participarea ca asistent la 40 de lecţii şi la 10 şedinţe de observare;
- intrarea la practică era condiţionată de trecerea unui examen-colocviu la care se prezenta caietul de practică redactat în cadrul orelor de curs, dovada trecerii examenului de pedagogie, prezentarea unor planuri de lecţii şi un eseu despre o personalitate emblematică;
- ca practicant, studentul era obligat să ţină lecţii curente şi trei lecţii de probă care se finalizau cu autoevaluări, observaţii şi aprecieri realizate de îndrumătorul de practică, alţi colegi;
- lecţia de probă se realiza într-un cadru festiv, fiind prezent şi directorul seminarului şi mai mulţi studenţi practicanţi, unul dintre aceştia fiind „raportor", iar un altul juca rolul de „critic" al activităţii;
- discutarea lecţiei de probă se făcea la câteva zile de la desfăşurare, la care se adăuga un portofoliu ce era analizat de o comisie şi în urma căreia se dădea verdictul de „admis" sau „respins";
- în cazul respingerii, se relua traseul formativ de la început.

## 2.3. Rezumat

Promotor al unei viziuni umaniste şi valoriste, deschisă către lumea reală, Ion Găvănescul a dezvoltat cele mai multe dintre topicile reflecţiei pedagogice în pas cu evoluţia ideilor din epocă. A deschis calea afirmării pedagogiei de rang universitar atât prin polivalenţa prestaţiilor personale, dar şi acţional, prin implicarea dezvoltării unui etos formativ în ce priveşte pregătirea corpului profesoral prin Seminarul pedagogic. Spirit prolific şi clar, a abordat cu metodă şi patos subiecte de dezbatere care îşi caută răspunsuri şi în prezent.

---

**Activitate**

Extrageţi ideile semnificative din următorul citat şi comentaţi-le:

„Educatorul este cârmuit în activitatea sa de idealul ce-şi face despre viaţă şi acest ideal i-l sugerează concepţia dominantă a timpului său, după care i se modelează vrând-nevrând sufletul şi viaţa şi după care caută, în mod natural, să transforme pe cei tineri încredinţaţi lui spre educare. Nu e nevoie, pentru aceasta, să se formuleze idealul în termeni de doctrină. Concepţia se traduce în acte mai hotărât decât în cuvinte. O trăieşte, dacă n-o exprimă teoretic. Şi aceasta e mai mult decât dacă ar exprima-o verbal. Căci, în definitiv, orice ar gândi un educator în teorie abstractă despre idealul vieţii, oricum şi-ar formula el în minte ţinta către care trebuie dusă generaţia tânără, un lucru e sigur: el va duce tânăra generaţie,

vrând-nevrând, către idealul ce trăieşte în el. Aceasta este forţa ce va modela sufletele cu vraja greu de învins, ispititoare, a exemplului viu. Educatorul o avea în minte ori nu un scop clar al operei lui educative; copiii au însă un ideal lămurit de cristalizare sufletească involuntară: îl au în educatorul însuşi, în concepţia de viaţă întrupată în personalitatea lui. Iar această concepţie e suptă de sufletul educatorului din atmosfera culturală, din aspiraţiile şi credinţele despre viaţă, despre bine şi rău şi despre fericire ale timpului în care trăieşte, cu modificări personale de puţină importanţă pentru tendinţele ei fundamentale" (*Problema idealului în educaţie*, în Găvănescul, 1995, p. 51).

---

## 2.4. Texte reprezentative

Ion Găvănescul, 1995, *Problema idealului în educaţie*, în *Texte pedagogice alese* (ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iaşi.

„În arta educaţiei e nevoie de un principiu clar, unitar, din care să se poată deduce toate regulile şi procedările practice şi toate scopurile secundare. Acest principiu poate fi dedus explicit dintr-o concepţie de viaţă sau poate presupune, la baza lui, în mod implicit, o astfel de concepţie. În orice caz, el trebuie să fie formulat lămurit, precis, consecvent. În construirea unui sistem ştiinţific de educaţie, formularea lui este o cerinţă logică neînlăturabilă şi serveşte ca piatră fundamentală a întregii clădiri teoretice" (p. 53).

„În acord cu mai toate scopurile educaţionale formulate până aici, s-ar mai putea zice: a educa este a dezvolta în individ puterile vitale care stau în acord cu tendinţele evoluţiei sociale. Sau: a educa (înseamnă) a dezvolta în om natura socială, atrofiind pe cea primitiv egoistă şi sălbatică. Sau: a realiza în individ intenţiile evoluţiei sociale. Sau: a adapta pe individ la condiţiile progresului în omenire. Sau, în fine, a dezvolta viaţa" (p. 58).

*

Găvănescul, Ion, 1995, *Pedagogia practică. Educaţia voinţei şi a sentimentelor, Educaţia fizică*, în *Texte pedagogice alese* (ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iaşi.

„În epoca de zbucium a zilelor de azi, când «răsturnători» şi «răsturnări de valori» apar pe neaşteptate din toate părţile, când revoluţionarismul e în aer şi pare a tinde să devină o modă, nu e oare datoria şcolii să lumineze spiritele, arătând absurdităţile concepţiei revoluţionare, care, indirect duc la scepticismul etic? Şi aceasta nu în mod incidental, cum ar fi bine să facă toţi profesorii, când întâlnesc în calea lor – şi ar trebui să le caute – idei sau fapte revoluţionare, ci în mod sistematic, logic, demonstrativ. Întrebarea fundamentală a conştiinţei omeneşti: ce este binele şi dreptul? după ce se cunosc ele? ar trebui să capete o lămurire pozitivă în cugetul tineretului, care să poată rezista criticii şi îndoielii cu aparenţă ştiinţifică, deşi uneori este pseudo-ştiinţifică" (p. 81).

„Cu toate aceste observaţii, trebuie să se recunoască un lucru: în administrarea pedepselor educatorul trebuie să caute, cât se va putea mai mult, să raţioneze cu copiii şi să-i facă să vadă, din urmarea faptelor lor – acolo unde se poate face fără pericol – că acele fapte interzise de dânsul nu au fost interzise în mod capricios şi arbitrar, ci pe temeiul unei cunoştinţe mai adânci a naturii lucrurilor" (p. 101).

„Măsurile de îndreptare, chiar când au nevoie de formele unei intransigenţe energice, trebuie să fie inspirate de gândul unei necesităţi trecătoare, în vederea viitorului şi susţinute de credinţă, în posibilitatea mai binelui. Şi, pentru eficacitatea lor, această credinţă nu e de ajuns să existe în mintea educatorului, ci e necesar să fie sugerată, să treacă în conştiinţa copilului. Căci din interior, sub impulsul principiilor de cristalizare internă, cresc fiinţele organice şi însufleţite" (p. 103).

„Educaţia estetică în şcoală începe de la însuşi aspectul clădirii şi de la curăţenia clasei, a pereţilor albi sau curat vopsiţi, împodobiţi cu tablouri de intuiţie istorică, ştiinţifică sau cu vederi de artă. În mediul estetic-educator factorul cel mai impresionant este înfăţişarea demnă a profesorului sau profesoarei, printr-o îmbrăcăminte curată, îngrijită, fără nimic exagerat şi excentric. Începând de la sugestiile în ordinea mai de jos a fenomenelor estetice, cele mai elementare îndrumări ale simţului estetic la copii sunt cele menite a trezi şi exercita simţul curăţeniei. Hainele lor, mâinile şi faţa lor, ca şi cărţile, caietele lor, toate trebuie observate să fie păstrate în buna regulă de curăţenie. Pupitrele şi clasa, la ieşirea din şcoală, totdeauna să aibă grijă de a fi lăsate fără nici un semn de neglijenţă estetică, în sensul curăţeniei. Dintre obiectele şi îndeletnicirile programului şcolar, se pot considera unele ca menite direct a da educaţie estetică, în o direcţie oarecare; şi altele, care se pot utiliza astfel ca să contribuie indirect la cultura simţului frumosului" (p. 116).

„Educaţia religioasă este producerea şi dezvoltarea acelui sentiment superior de legătură între om şi ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământeşti, mai presus de toate interesele vieţii trecătoare; sentiment de legătură cu ceva veşnic şi nesupus concepţiei noastre spaţiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpâneşte şi cârmuieşte totul. În educaţia religioasă, ca şi în toată opera educaţiei omeneşti în genere, nu se creează nimic din nimic; educatorul găseşte în firea copilului anumite dispoziţii şi date înnăscute, de la care porneşte influenţa pentru dezvoltarea mai departe a unei laturi caracteristice a făpturii omeneşti. Religiozitatea constă din conştiinţa legăturii cu fiinţa infinită şi atotputernică din sentimentul încrederii, al temerii şi respectului, al recunoştinţei şi pietăţii, precum şi din trebuinţa de a manifesta aceste sentimente prin toate formele cultului extern" (p. 119).

*

Ion Găvănescul, 1995, *Importanţa şi metoda instrucţiunii morale*, în *Texte pedagogice alese* (ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iaşi.

„Valoarea mijloacelor se măsoară după eficacitatea lor în analizarea unui scop determinat. Valoarea scopurilor particulare se măsoară după gradul concordanţei lor cu scopul ultim: conservarea şi fericirea societăţii. Inteligenţa alege mijloacele şi instrucţia propriu-zisă are a face cu inteligenţa. Scopurile, însă, le pune voinţa; şi cu voinţa se ocupă educaţia propriu-zisă. Felul scopurilor va atârna inevitabil de felul voinţelor; iar inteligenţa va alege totdeauna mijloacele cele mai potrivite pentru realizarea oricărui scop" (p. 129).

„Instrucţia morală are sarcina de a înlesni aceste principii, de a arăta raţiunea de a fi natura unei activităţi corecte. Pe valurile veşnic schimbătoare ale vieţii, ea dă omului busola care-l îndrumă şi-l ţine în calea dreaptă şi frumoasă a idealului" (p. 133).

## 3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948)

**Repere biografice.** S-a născut în 1878 la Iaşi. A studiat în Franţa, Germania şi Elveţia, luându-şi doctoratul la Jena, în 1910 cu teza *Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich* (*Tendinţe ale pedagogiei moderne în Franţa*). Cu prilejul studiilor în străinătate i-a cunoscut pe unii dintre promotorii pedagogiei experimentale, ale căror influenţe se surprind şi în preocupările sale (îndeosebi cele ale lui Ernst Meumann). În 1911 publică lucrarea *Pedagogia ştiinţifică şi marile reforme şcolare*. Cu acest prilej face o pledoarie pentru cunoaşterea psihologiei copilului prin observaţia şi experimentul ştiinţific şi, mai ales, prin perspectiva pedologică. De altfel, a şi scris o lucrare în acest sens (*Introducere în pedologia şi pedagogia experimentală*, în 1915), iar mai târziu, ca profesor la universitatea din Cluj, va organiza *Laboratorul de pedologie şi pedagogie*

*experimentală*. Din 1919 este profesor la Universitatea din Cluj unde a condus şi *Seminarul pedagogic*. A militat, de asemenea, pentru răspândirea culturii în toate mediile prin intermediul ASTREI. Se stinge din viaţă în 1948.

## 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Ca membru fondator al Asociaţiei Internaţionale de Pedologie, a susţinut şi s-a manifestat activ pe direcţia pedagogiei experimentale, fiind considerat „primul vestitor de înnoiri" (Zaharian, 1971, p. 23). Termenul pedologie este utilizat în unul dintre sensurile acestuia ca „ştiinţă despre copii", fondată de cercetătorul american Oscar Chrisman la sfârşitul secolului al XIX-lea (termenul pedologie fiind propus de el în 1893) şi care a cunoscut o mare răspândire în SUA şi Europa în primele decenii ale secolului XX. Un alt sens al termenului pedologie acoperă ştiinţa care se ocupă cu studiul genezei, al evoluţiei şi al distribuţiei solurilor şi cu cunoaşterea constituţiei lor fizice, chimice şi biologice, în scopul stabilirii gradului de fertilitate şi a posibilităţilor de ridicare a acesteia (*cf.* DEX, din fr. *pédologie*). Această direcţie exagerează însemnătatea datului ereditar şi se centrează pe activarea acestei zestre genetice prin antrenament şi alte intervenţii ulterioare. Dezvoltarea se face pe baza determinării aproape fatale de ordin ereditar a trăsăturilor fizice şi psihice, mediul, inclusiv cel cultural-educativ, având doar rolul de a declanşa ceea ce se află performat în zestrea ereditară. Se ipostaziază astfel nu doar denaturarea celor doi factori, ci şi o simplificare a relaţiei dintre ei, educaţia fiind aproape neglijată, slab semnificată.

## 3.2. Concepţia pedagogică

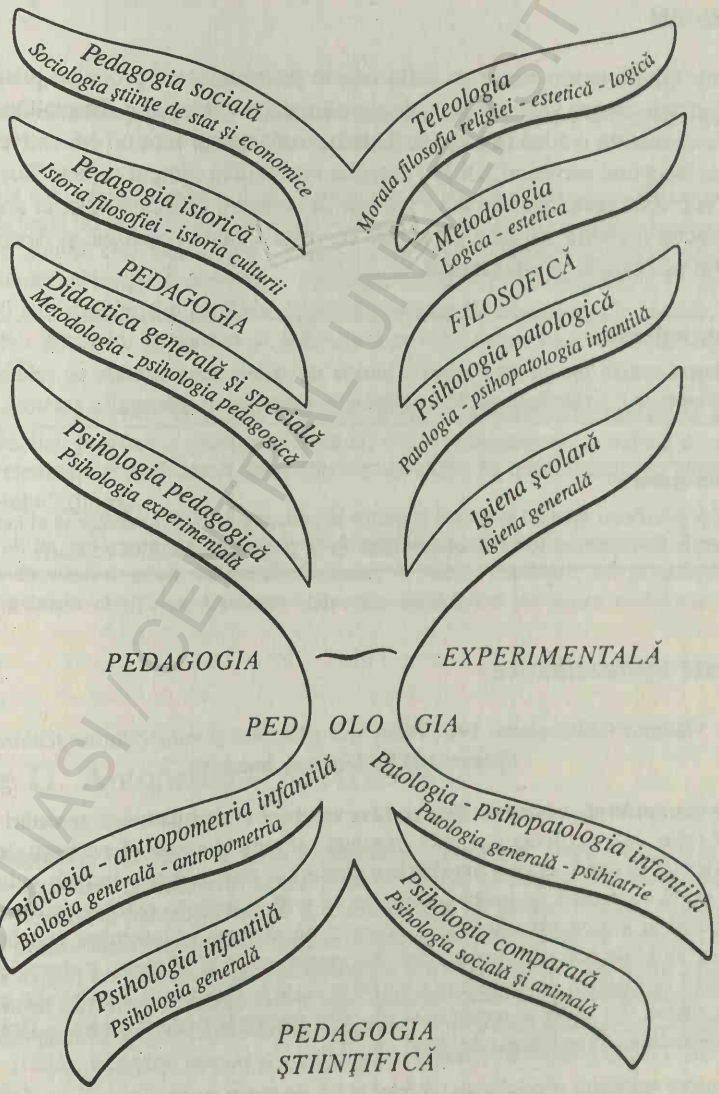
Viziunea sa despre pedagogie este una oarecum integralistă şi echilibrată, nealunecând în exagerările direcţiilor scientiste ale vremii. Luând oarece distanţă faţă de pedagogia clasică, considerată a fi realizată „din instinct sau din imitaţie", el deschide pedagogia către studierea sistematică a faptelor. Chiar dacă se înscrie în orientarea experimentalistă, Ghidionescu nu minimalizează aportul teoretic al pedagogiei filosofice sau sociale. El avansează o comparaţie a pedagogiei cu dezvoltarea unui arbore: coroana, apărută mai întâi, este reprezentată de pedagogia filosofică; rădăcina şi tulpina, apărute mai târziu, sunt deţinute de pedologie şi pedagogia experimentală. Pedagogia, ca disciplină explicativ-acţională, presupune trei părţi: a) pedologia, b) pedagogia experimentală şi c) pedagogia filosofică. Fiecare dintre cele trei părţi îngăduie mai multe ramuri: a) biologie, antropometrie infantilă, psihologie infantilă, psihologie comparată, psihopatologie infantilă; b) didactică generală şi specială, psihologia pedagogică, pedagogia patologică, igiena şcolară; c) pedagogia socială, pedagogia istorică, teleologia, metodologia.

După el, pedologia înseamnă studiul copilului din multiple perspective prin intermediul unor metode diverse pe bază de observaţii, supuneri la probă a manifestărilor somatice şi sufleteşti, luând în calcul inclusiv predeterminările biologice. Prin intermediul pedologiei avem acces la date sau probe în legătură cu ce este copilul; prin pedagogia filosofică, dezvoltăm norme concrete sau parţiale, dezvoltăm conţinutul cultural al educaţiei; prin intermediul pedagogiei experimentale se stabilesc modalităţile prin care se ajunge la ţintele fixate de pedagogia filosofică. Cu ajutorul pedagogiei experimentale sondăm realitatea copilului, cu cea filosofică vom creiona căi şi direcţii de urmat, cu cea experimentală acţionăm.

**Temă de reflecţie**

Arătaţi în ce măsură cele trei „etaje" ale generării cunoaşterii despre educaţia copilului mai sunt de actualitate astăzi. Ce noi ştiinţe ale educaţiei tind să le continue, completeze, înlocuiască?

Pedagogia ştiinţifică, cea actuală epocii lui Ghidionescu, este bazată pe experiment, dar se cere a fi complementată, continuată, fructificată prin generări ideatice şi intervenţii factuale de alt nivel. Intuieşte necesitatea conjugării şi continuităţii dintre empiric şi reflexiv, dintre constatare şi construcţie în ce priveşte explicaţia pedagogică. Astfel încât, pedagogia devine ştiinţifică, credibilă şi pertinentă în raport cu ceea ce este şi poate face la nivel de influenţă educativă.




VL. GHIDONESCU — Ramurile pedagogiei ştiinţifice

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Se poziţionează împotriva intelectualizării educaţiei copilului mic, pledând pentru stimularea jocului şi utilizarea lui ca o „şcoală naturală" prin care copilul ia cunoştinţă de el însuşi, de posibilităţile şi nevoile lui. Practicianul-educator nu e un creator de pedagogie, ci doar un aplicant care trebuie să preia şi să adapteze eşafodajul ideatic la diferite stări de lucruri sau indivizi. Pedagogii de catedră continuau să scrie o pedagogie vagă, atemporală, fără obiect, plutind într-un universalism incert" (Zaharian, 1971, p. 29). El face apel la cunoaşterea copilului în datul lui concret, psihogenetic, configurat cultural, situaţional. Din păcate, „strigătul" său nu s-a prea auzit în epocă, ci mult mai târziu.

## 3.3. Rezumat

Vladimir Ghidionescu aduce un suflu nou în pedagogie, cel propagat prin studiile experimentale asupra vieţii intelectuale şi psiho-afective a copiilor. Dezvoltând această direcţie va institui o nouă cale de perfectare a reflecţiei şi acţiunii educative, contribuind la începutul secolului XX la o extensie necesară în câmpul cercetărilor de acest gen. Chiar dacă pedologia nu se va impune ca domeniu epistemologic, el are meritul că a punctat legătura indisolubilă dintre suportul somatic, biologic şi configurările de ordin psihologic şi educaţional.

**Temă de reflecţie**

Ce pedagog român sau străin avansează puncte de vedere asemănătoare cu cele exprimate de Ghidionescu? Evidenţiaţi unele asemănări şi deosebiri în concepţiile acestora.

**Temă obligatorie**

Arătaţi şi justificaţi aportul şi sporul cognitiv al pedagogiei experimentale şi al cercetărilor empirice în cunoaşterea fenomenului paideic şi în perfectarea actului educativ.

## 3.4. Texte reprezentative

Vladimir Ghidionescu, 1911, *Pedagogia ştiinţifică şi noile reforme şcolare*, tipografia D.C. Ionescu, Bucureşti.

„Pedagogia modernă, constituindu-se pe baze empirice şi sistematice de cercetări ştiinţifice, în toate ţările culte, mai mari sau mai mici, prezintă cel puţin garanţia că nu avem de a face cu un simplu capriciu al timpului, ci cu o întreprindere serioasă şi caracteristică a întregii culturi moderne. Pedagogia astfel concepută nu neagă contribuţia ce o dă experienţa marilor pedagogi din trecut, dar contribuind şi mijloacele ştiinţifice pe care ei nu le aveau la îndemână mai face încă două opoziţii unor altfel de concepţii pedagogice. Pedagogia modernă se opune pedagogiei tradiţionale sau pedagogiei de instinct, de imitaţie ce o găsim aplicată în educaţia de familie, din toate straturile sociale în general. Tot astfel se opune ea şi educaţiei tradiţionale istorice, când e fără restricţie, ce o găsim aplicându-se în pedagogia de state" (p. 11).

„Îmbâcsirea spiritului copilului cu tot felul şi cât de multe cunoştinţe, pentru a face faţă cu ele la nevoile examenelor, a sleit puterile spontane de lucru ale atâtor generaţii, a anemiat forţele psiho-fizice ale tinerilor trimişi în lupta vieţii, fără alt bagaj decât memorizarea mai mult sau mai

puţin fericită a materialului cerut de şcoală. Sufletul tinerimii a rămas gol, în cel mai bun caz forţele sufleteşti au rămas nelucrate şi nedeprinse la muncă. De aceea putem numi concepţia de mai sus, care a dat faliment, mai degrabă concepţia materialistă decât intelectualistă a învăţământului" (p. 32-33).

„Pedagogia devine ştiinţă în toată puterea cuvântului, şi dacă metodele de cercetări, fie ele experimentale sau de altă natură, n-au ajuns la ultima perfecţiune şi dacă rezultatele de până acum nu sunt toate definitive, aceasta înseamnă tocmai că pedagogia a devenit ştiinţă. Ea nu trebuie să fie concepută în mod dogmatic, căci ea nu e dogmă. Dacă se aude vorbindu-se de criză a metodelor experimentale... aceasta nu trebuie să nască scepticismul, care tot aşa nelalocul lui ca şi dogmatismul pedant şi intolerant ce ar striga că totul s-a găsit şi că nu mai rămâne nimic de cercetat în pedagogie" (p. 37).

*

Vladimir Ghidionescu, 1915, *Introducere în pedologie şi pedagogia experimentală*, Editura H. Steinberg, Bucureşti.

„Pedologia este studiul copilului dintr-o pluralitate de puncte de vedere şi obţinut prin metode variate... Pedologia nu se ocupă de norme. Ea studiază, prin observaţii şi experimentaţii, şi explică prin analize şi sinteze cum face orişice ştiinţă naturală, manifestaţiunile somatice, adică trupeşti, şi manifestaţiunile sufleteşti ale copilului... Pedologia conţine o ramificaţie care ia în vedere aspectul biologic şi antropometric al copilului, urmărind evoluţia lui trupească prin metodele biologiei şi antropologiei generale, şi căutând să stabilească pe datele anatomo-fiziologice legile acestei evoluţii" (p. 19).

„Pedagogul... nu trebuie să se lase abătut de problema eredităţii, nu trebuie să devină nici sceptic, nici fatalist, pentru a se resemna înaintea ei cu braţele încrucişate, ci trebuie să aibă deplină încredere că ereditatea îi lasă destul câmp liber de activitate, de transformări, de îmbunătăţiri în educaţia copilului" (p. 51).

„Copilul nu ne mai apare aşa cum apare spiritului naiv, ca un om în miniatură. El ni se înfăţişează ca ceva deosebit de adult, nu numai din punct de vedere cantitativ, dar şi calitativ. Această concepţie nouă despre copil este, după cum vom arăta, unul dintre câştigurile pedologiei moderne" (p. 55).

## 4. George G. Antonescu (1882-1955)

**Repere biografice.** S-a născut în 1858 în Antoneşti, Teleorman. După parcurgerea ciclurilor primare şi secundare la Bucureşti, va studia în străinătate la Leipzig, Berlin şi Jena unde va aprofunda filosofia şi pedagogia vremii şi îi va cunoaşte pe Wundt, Volkelt, Paulsen, Rein şi Heinze. A obţinut doctoratul în 1906 cu o teză asupra filosofiei eclectice franceze din secolul al XIX-lea. A fost profesor la catedra de pedagogie a Universităţii din Bucureşti până în 1947. Principalele lui lucrări sunt: *Istoria pedagogiei. Doctrine fundamentale ale pedagogiei moderne* (1927), *Educaţie şi cultură* (1928), *Pedagogie generală* (1930), *Pedagogia contemporană. Probleme şi curente* (1935), *Educaţia morală şi religioasă în şcoala românească* (1937). Se stinge din viaţă în 1955.

## 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Spirit format la şcoala clasică, a preţuit gândirea filosofică şi pedagogică tradiţională, ancorându-se în tradiţii ideatice statornicite şi verificate. În pofida curentelor înnoitoare, a ştiut să ţină o dreaptă cumpănă între vechi şi nou, între clasic şi modern, între verificat şi proiectat. A considerat că perspectiva filosofică ţine de fundamente, de temeiuri la care nu putem renunţa. Nu a negat trecutul ci l-a preluat, considerând că ştiinţa educaţiei nu trebuie să înceapă de la zero, ci să continue sau să perfecteze contribuţiile anterioare. A căutat să-şi întemeieze reflecţiile pedagogice pe principii, pe ancore clare, pe o viziune organică, integrală. S-a format ca pedagog la intersecţia unor paradigme: cea clasică, de sorginte herbartiană, şi cea nouă, îndeosebi cea experimentală, activă, socială. Polemizează cu exponenţii direcţiilor noi, evidenţiindu-le precarităţi sau contradicţii pe care practica de mai târziu le-a validat. Nu s-a lăsat ademenit de acestea, dar le-a luat în seamă, le-a semnificat şi a absorbit în mod specific ceea ce ele aduceau ca soluţii. A crezut mai degrabă în evoluţii, în cumulări şi revizuiri decât în revoluţii sau schimbări radicale. A considerat că pedagogia are nevoie de filosofie pentru a se emancipa, a defrişa orizonturi, a găsi noi căi.

## 4.2. Concepţia pedagogică

Baza concepţiei sale pedagogice porneşte de la principiul şcolii formativ-organiciste ce privilegiază, pe de o parte, dimensiunea formativă a educaţiei în raport cu cea informativă şi, pe de altă parte, concepe sufletul omenesc ca un organism viu care nu acceptă orice condiţii, orice influenţă externă, ci numai pe acelea care se subscriu condiţiilor interne. Şcoala va avea ca ţintă formarea spiritului elevului, desăvârşirea a ceea ce acesta poartă în el de la natură. Într-o atare perspectivă îşi au locul atât disciplinele umaniste, cât şi ştiinţele pozitive care pot conduce la configurarea unei culturi formative integrale. Cultura formativă integrală se generează acţionând pe două direcţii: a) dobândirea culturii generale şi b) utilizarea metodelor capabile să favorizeze activitatea elevilor. Metodele ce contribuie la asimilarea culturii formative sunt: metoda socratică, metoda intuitivă şi metoda practică. „Antonescu este deci un adept al culturii formative, al acelei orientări pedagogice care se opunea tendinţei de a acorda prioritate acumulării de cunoştinţe (cultură materială). Pe de altă parte, principiul culturii formativ-organiciste vrea să depăşească opoziţia dintre educaţia eteronomă şi educaţia autonomă; fiinţa umană se dezvoltă şi se formează prin interacţiunea dintre condiţiile interne şi cele externe" (Stanciu, 2006, p. 128). G.G. Antonescu este considerat şi promotor al şcolii active, întrucât pune accentul pe activitate, atât cea de ordin material, cât şi intelectual. El întrevede valenţele activismului inclusiv pe un palier reflexiv, vorbind de o şcoală activă, integrală, „idealistă", adică cea care pune accent pe idei, cunoştinţe.

Educaţia trebuie să ia în seamă sufletul individual, cu zestrea sa ereditară, căreia trebuie să-şi adapteze normele. „Pedagogia este ştiinţa care, bazându-se pe cunoaşterea naturii omeneşti şi ţinând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabileşte un sistem de principii după care se va îndruma influenţa intenţionată a educatorului asupra celui educat" (Antonescu, 1941, p. 14). Mediul este luat în consideraţie mai mult ca un etos, ca un cadru cultural, ca un mediu colectiv naţional, parte a unui mediu universal uman.

**Activitate**

Comentaţi ideile exprimate de Antonescu în citatul de mai jos:

„Atât pentru stabilirea idealului educaţiei, cât şi pentru fixarea metodelor de educaţie, se impune ca o condiţie «sine qua non» cunoaşterea realităţilor. Or, realitatea cea mai importantă pentru educator este sufletul elevului; iar însuşirea lui care face posibilă opera formativă a educaţiei este plasticitatea. Interpretarea greşită a acestei plasticităţi a dus deseori la consecinţe grave în practica şcolară. Eroarea de interpretare a fost în mare parte pusă în lumină de teoria pedagogică; în practică însă, ea încă nu a fost înlăturată" (*Pedagogia contemporană. Probleme şi curente*, ediţia a doua revăzută şi adăugită, Editura Casa Şcoalelor, 1943, p. 9).

Educaţia morală presupune două dimensiuni: instruirea morală şi îndrumarea morală (prin supraveghere, pedeapsă, recompensă şi exemplu). Educatorul trebuie să se bazeze pe interiorizarea normelor şi transformarea acestora în convingeri, directivând întreaga viaţă psihică a persoanei. Dimensiunile raţionale, afective şi volitive ale convingerilor conduc către cele trei momente ale formării personalităţii: auto-observarea, auto-critica şi auto-creaţia, personalitatea fiind o rezultantă a procesului de autoformare.

Pedagogul român militează pentru formarea unei culturi generale, ce se constituie din totalitatea valorilor din domeniul ştiinţelor pozitive, ale literaturii, artei, economiei etc., dar şi pentru structurarea unei culturi profesionale în vederea pregătirii persoanei pentru a îndeplini o activitate specifică vieţii sociale.

**Temă de reflecţie**

Resemnificaţi, din perspectiva prezentului, valoarea culturii generale şi raportul dintre aceasta şi cultura profesională de care vorbeşte Antonescu.

G.G. Antonescu şi-a manifestat dezacordul faţă de sistemul de represiune şi constrângere a elevilor. Printr-o astfel de educaţie, el arată că sufletul copilului se subjugă, dar nu se transformă, se supune, dar fără convingere. Întemeindu-şi concepţia pe principiul formativ-organicist, insistând asupra necesităţii cunoaşterii individualităţii elevului în vederea descoperirii direcţiei sale de dezvoltare. Conform concepţiei sale, educaţia morală are eficienţă în măsura în care asigură, din convingere, o comportare corespunzătoare, conform normelor morale. G.G. Antonescu distinge: o convingere raţională – ca expresie a înţelegerii normelor şi principiilor morale, realizată cu ajutorul exemplelor; o convingere afectivă – dobândită printr-o acţiune asupra sentimentelor elevilor; o convingere voliţională – prin care se exprimă încrederea în posibilitatea aplicării normelor morale şi, pe baza căreia, prin repetarea acţiunilor, se asigură formarea deprinderilor morale. Pentru a stimula trecerea elevului de la gândire la faptă, G.G. Antonescu cerea profesorului să facă apel la ceea ce pedagogul german F. Forster numea elementul eroic, capacitatea specifică omului de a se învinge pe sine însuşi.

A avut preocupări interesante şi în ce priveşte istoria doctrinelor şi curentelor pedagogice. Referitor la importanţa cunoaşterii istoriei pedagogiei, acesta consemna faptul că „studiul istoric al pedagogiei ne lărgeşte orizontul şi ne dă intuiţia vie a unei mari varietăţi de raporturi şi tendinţe pedagogice, ceea ce nu ne poate da reflexia şi construcţia subiectivă; prin studiul istoric al pedagogiei, la critica subiectivă a individului se adaugă critica obiectivă a faptelor. Experienţa pedagogică a trecutului ne inspiră prudenţă şi rezervă faţă de teoriile noului. Această prudenţă şi rezervă sunt adevărate virtuţi şi de asemenea virtuţi avem nevoie

astăzi mai mult ca oricând, spre a scăpa de haosul pedagogic al timpului nostru. Acest haos există, de vreme ce, pe de o parte, se cere educaţia liberă, pe de alta disciplina severă; unii au tendinţe utilitariste, alţii tendinţe umaniste; unii dau precădere educaţiei intelectuale, alţii celei morale sau celei estetice; o parte a corpului didactic susţine clasicismul, o altă parte realismul; unii sunt pentru educaţia formativă, alţii pentru cea materialistă etc." (Antonescu, 1939, p. 20-21).

În raport cu pedagogia contemporană, Antonescu distinge două tendinţe: realismul pedagogic şi idealismul pedagogic. Realismul se referă la direcţiile şi orientările susţinute pe cunoaşterea individualităţii elevilor prin experimente, prin promovarea educaţiei libere, printr-o pedagogie interactivă; idealismul pedagogic vizează transformarea individualităţii naturale într-o personalitate creatoare, morală, autonomă. El ilustrează printr-un tablou această diferenţiere:

| | Realitate | Ideal | |
|---|---|---|---|
| INDIVID | *Realism individual*<br>Individualism şi educaţie liberă<br>Pedagogie experimentală<br>Pedagogie activistă<br>Pedagogie psihanalitică | *Idealism individual*<br>Personalitate morală<br>Personalitate creatoare de valori | INDIVID |
| SOCIETATE | *Realism social*<br>Pozitivism utilitarist<br>Regionalism | *Idealism social*<br>Aspect politic<br>Aspect etic | SOCIETATE |

Fiind interesat de a veni cu soluţii la problemele educaţiei din timpul său, considera că pedagogia românească trebuia să aibă drept preocupare: a) de a arăta felul şi măsura în care principiile general valabile sunt aplicabile în educaţia tineretului; b) de a preciza care sunt şi cum pot fi găsite soluţii la problemele specifice şcolii româneşti şi c) de a genera probleme pedagogice noi care să conducă la creşterea demnităţii pedagogiei româneşti pe scena internaţională.

## 4.3. Rezumat

G.G. Antonescu rămâne în istoria pedagogiei româneşti ca un gânditor ce şi-a asumat o doctrină, a mizat pe o construcţie sistematică în care cheia de boltă a constituit-o viziunea sa organicist-formativă. Este unul dintre pedagogii noştri care a ambiţionat o construcţie proprie, un angajament personal de înţelegere şi explicare a operei educative.

**Temă obligatorie**

Stabiliţi o serie de idei rezonante, pe care le-a explicitat G.G. Antonescu, cu cele ale altor pedagogi români sau europeni din epocă.

## 4.4. Texte reprezentative

G.G. Antonescu, 1943, *Pedagogia contemporană. Probleme şi curente*, ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Editura Casa Şcoalelor.

„Înlăturarea crizei şcolare actuale şi evitarea unor crize viitoare, credem că ar fi posibile, dacă orice proiect de modificare – mai mare sau mai mică – în structura sau viaţa şcoalei ar fi subordonat unor condiţii impuse de spiritul ştiinţific. Acesta trebuie să călăuzească orice acţiune referitoare la organizarea şi îndrumarea învăţământului. Menţionăm în special două condiţiuni pe care în nici un caz nu ne este îngăduit să le ignorăm sau să le nesocotim: Prima – referitoare mai mult la forma logică a unei alcătuiri didactice – este de a veghea ca principiile ce stau la baza noii organizări şcolare să poată constitui împreună un sistem unitar şi o concepţie pedagogică clară... A doua condiţie – referitoare mai mult la fondul ştiinţific – ne impune ca la alegerea ideilor care vor constitui sistemul de organizare şcolară, să respectăm acele principii care au fost definitiv admise în ştiinţa educaţiei" (p. 7).

„Concluziile generale, care rezultă din aceste consideraţii asupra plasticităţii, sunt următoarele: 1) Şcoala, în opera ei formativă, va trebui sa respecte condiţiile interne organice impuse de constituţia sufletească a elevului; 2) Aceste condiţii, reprezentate prin aptitudinile naturale, marcând unele diferenţe de la individ la individ, şcoala va trebui să ţie seama de individualitatea fiecărui elev; 3) La impresiile pe care provoacă elevului, să dea acestuia posibilitatea de manifestare activă. Prin urmare, şcoala viitorului, chemată să formeze sufletul tineretului nostru, va trebui să fie formativ-organicistă, individualistă, activistă. Oricare va fi concepţia viitorilor oameni de şcoală, aceste condiţii trebuie neapărat respectate" (p. 10).

„Pregătirea serioasă a viitorilor profesori secundari presupune: cunoaşterea temeinică şi integrală a tuturor elementelor de cultură ce constituesc programul obiectelor de specialitate pe care candidatul le va preda în şcoala secundară; cunoaşterea aprofundată a principiilor şi problemelor de Pedagogie teoretică şi aplicată, împreună cu temeiurile filosofice, psihologice, etice, sociologice, logice, absolut necesare acelei aprofundări. De asemeni, elementele principale referitoare la evoluţia doctrinelor pedagogiei moderne şi contemporane, precum şi la dezvoltarea instituţiilor de educaţie, în special acelor româneşti (Istoria şcoalei). În legătură cu aceasta s-ar face şi analiza critică a reformelor şcolare care au exercitat o influenţă mai mare asupra şcoalei noastre. Studierea chestiunilor de tehnică şcolară, acelea care fac tranziţia de la principiile teoretice generale, la practica şcolară de toate zilele cum ar fi, spre exemplu, didactica specială a obiectului de specialitate a candidatului, planul unei lecţii, disciplina clasei, alcătuirea orarului, raporturile şcoalei cu părinţii elevilor, alcătuirea fişei individuale etc. Studiul acestor probleme de tehnică şcolară s-ar face concomitent cu practica pedagogică" (pp. 20-21).

„Dacă sculptorul are o inspiraţie frumoasă, el poate să o desăvârşească în obiectele de artă. Inspiraţia artistică are un caracter propriu individual-subiectiv, iar obiectul se supune la inspiraţia artistului. Nu acelaşi lucru se petrece cu educatorul şi, de aceea, nu asemănăm în totul pe un educator cu un artist. Educatorul nu poate să facă din sufletul elevului său orice ar vrea, nu poate să realizeze în elev un ideal pe care l-a născocit mintea lui. El trebuie să ţină seamă de anumite condiţii pe care i le impune această substanţă vie şi de a căror respectare depinde succesul operei educative" (p. 29).

„După cum nu poţi să faci dintr-o plantă, de exemplu, tot ce vrei (deşi poţi să faci îmbunătăţiri, s-o altoieşti etc.) pentru că trebuie să ţii seamă de condiţiile interne, organice ale acestei plante, tot astfel cu atât mai mult, când avem de-a face cu un organism aşa de complicat cum e sufletul omenesc. Este clar deci că va trebui să ţinem seama de condiţiunile organice, interne, prin urmare, de individualitatea spiritului pe care vrem să-l formăm. De aceea am spus că opera de cultură formativă trebuie să aibă un caracter individualist" (p. 30).

„A doua proprietate a culturii formative stă în faptul că dacă ţinem seama de individualitatea elevului nostru, avem toate şansele ca în sufletul lui să nu provocăm numai acea activitate reproductivă, mecanică, atât de caracteristică şcoalei vechi, ci şi o activitate productivă. Elevul memorează

ceea ce aude de la profesorul său sau ceea ce citeşte în cărţi şi reproduce, când şcoala este reproductivă, mecanică. În cazul când încercăm o operă de cultură formativă cu caracter individualist, avem tot dreptul să sperăm dacă individul nu este prea rău dotat de la natură, el va putea realiza o activitate creatoare, va putea descoperi ceva cu mintea lui; sau pe baza elementelor pe care i le oferim noi, va putea să realizeze, printr-o sinteză proprie, construcţiuni personale. Prin urmare, de unde, în concepţia veche, elevul are o atitudine reproductivă, pasivă, în concepţia nouă, elevul este activ în sensul de creaţie, el este provocat continuu să creeze ceva. Aceste două note caracteristice trebuesc reţinute la cultura formativă: individualism şi provocare la creaţie" (p. 30).

*

G.G. Antonescu, 1939, *Istoria pedagogiei. Doctrine fundamentale ale pedagogiei moderne*, ediţia a III-a revizuită şi adăugită, Editura Cultura românească, S.A.R. Bucureşti.

„Studiul pedagogiei trecutului e necesar, nu numai pentru a ne da o pregătire pedagogică formativă, adică pentru a ne înzestra cu însuşirile necesare pătrunderii pedagogiei timpului nostru şi a contribui la progresul ei, ci în însuşi conţinutul pedagogiei trecutului găsim o sumă de principii şi metode, cari se impun şi astăzi se vor impune totdeauna. Studiul pedagogiei trecutului nu are, prin urmare, numai o valoare istorică, ci una pur teoretică" (p. 22).

„Nu contestăm valoarea şi necesitatea cercetărilor experimentale în domeniul pedagogiei, ci constatăm numai o exagerare dăunătoare ştiinţei pedagogice. Într-adevăr, dacă nu admitem altă metodă, e firesc să ne întrebăm: ce ne-a dat metoda experimentală, dar şi ce nu ne-a putut da? Ne-a dat o sumă de cercetări privitoare la simţuri, la formarea reprezentărilor, la tipurile senzoriale, la memorie, la oboseala intelectuală etc. La acestea se mai adaugă stabilirea unor probleme, cari urmăresc chestiunile menţionate şi altele asemănătoare, până în cele mai mărunte detalii. În schimb însă, au rămas necercetate de noua metodă formele superioare şi complexe ale vieţii sufleteşti, care sunt şi cele mai importante din punct de vedere pedagogic: sentimentele, formarea noţiunilor şi a judecăţilor, conştiinţa morală etc. De ce în loc de a risipi atâta muncă, pentru studiul amănuntelor neînsemnate ale chestiunilor menţionate, nu se ocupă metoda nouă cu studiul acestor chestiuni? De ce se ocupă numai de periferia vieţii sufleteşti şi nu de centrul ei? Răspunsul e simplu: pentru că numai problemele periferice sunt accesibile unei metode exclusiv experimentale; cu cât însă ne depărtăm mai mult de periferie – cu cât deci problema e mai importantă şi mai subtilă – cu atât e mai puţin accesibilă acestei metode. Experimentele şi statistica, cu privire la o sumă de date periferice, au înăbuşit preocuparea ştiinţifică de principii. Nu se poate remedia acest rău, decât înlăturându-se credinţa eronată că acolo unde nu se mai poate experimenta, unde nu se mai pot utiliza aparatele, încetează ştiinţa" (pp. 24-25).

*

G.G. Antonescu, *Pedagogie generală*, 1930, Institutul pedagogic Român, Bucureşti.

„Prin educaţie este vorba de a forma o substanţă vie, un organism viu. Piatra este moartă şi primeşte orice formă. Sufletul omenesc, însă, este un organism viu care se caracterizează prin aceea că nu acceptă condiţiunile pe care i le imprimăm noi, afară numai dacă aceste condiţiuni externe se subordonează unor condiţiuni interne, indicate de însuşi organismul căruia ne adresăm... Această adaptare a operei de educaţie la individualitatea psihică a elevului este o condiţie sine qua non pentru reuşita operei de formare spirituală. În sensul acesta prin urmare înţelegem noi o şcoală formativ-organicistă" (p. XVII).

# 5. Onisifor Ghibu (1883-1972)

**Repere biografice.** Onisifor Ghibu s-a născut la Sălişte, unde urmează şi şcoala primară. Liceul îl începe la Sibiu (primele 6 clase), apoi îl termină la Braşov (în 1902). Studiile universitare le începe la Institutul Teologic Andreian din Sibiu, apoi şi le desăvârşeşte la Universitatea din Bucureşti, la Budapesta, Strasbourg şi Jena. În perioada 1906-1907 a devenit student la filologie şi filosofie la Universitatea din Budapesta, după care, cu ajutorul istoricului N. Iorga, a obţinut de la „Liga Culturală" o bursă pentru Germania la Strasburg (1907-1908) (Alsacia şi Lorena aparţineau Germaniei în perioada respectivă), unde a urmat cursuri de istorie universală, filosofie, pedagogie şi filologie romanică, după care între anii 1908-1909 a continuat studiile la Universitatea din Jena, unde a obţinut titlul de doctor în pedagogie, filosofie şi istorie universală. Audiază, cu acest prilej, cursurile lui R. Eucken şi W. Rein, acesta din urmă fiindu-i şi îndrumător de doctorat la teza cu titlul *Der moderne Utraquimus oder die Zweisprachigkeit in der Volksschule* (*Utracvismul modern sau bilingvismul în şcoala populară*), susţinută în 1909. În perioada 1914-1918 activează la Bucureşti, Iaşi şi Chişinău, unde desfăşoară o intensă activitate politică şi culturală, militând pentru făurirea statului naţional român unitar, îndeosebi prin ziarele fondate de el la Chişinău, *Tribuna*, *Ardealul în Basarabia*, *Şcoala Moldovenească*. După 1 decembrie 1918, devine secretar general al Resortului de Instrucţie al Consiliului Dirigent. În 1919, din încredinţarea Consiliului Dirigent, a preluat Universitatea din Cluj şi tot atunci a fost ales membru corespondent al Academiei Române şi numit profesor titular la catedra de Pedagogie de la Facultatea de Litere şi Filosofie a Universităţii din Cluj, unde a activat până la pensionare (1945). În perioada regimului comunist a fost condamnat la mai mulţi ani de închisoare, din care a executat doar o parte (decembrie 1956 – ianuarie 1958). Pentru activitatea sa permanent naţionalistă, antirevizionistă şi antisovietică a avut de suferit tot restul vieţii după instaurarea forţată a regimului comunist în România. A fost de la început *persona non grata*, toată bibliografia lui a fost blocată. Chiar din 1945, în timpul detenţiei – fără judecată – în lagărul de deţinuţi politici de la Caracal – a fost primul profesor „epurat" şi pensionat forţat din Universitatea clujeană, al cărei principal ctitor a fost în 1919. A fost exclus complet din viaţa publică, a trăit izolat şi s-a stins din viaţă la Sibiu, în 1972. Printre lucrările sale pedagogice pot fi reţinute: *Limba noualor cărţi bisericeşti* (1905), *O călătorie prin Alsacia şi Lorena, Ţara şi şcolile ei* (1909), *Cercetări privitoare la situaţia învăţământului primar şi la educaţia poporală*, *Despre educaţie* (1911), *Şcoala românească din Ungaria* (1912), *Din istoria literaturii didactice româneşti*, *Universitatea din Cluj şi institutele ei de educaţie* (1922), *Universitatea românească a Daciei superioare* (1924), *Portrete pedagogice* (1927), *Contribuţiuni la istoria poeziei noastre populare şi culte* (1934), *Prolegomenă la o educaţie românească* (1941). De asemenea, trebuie menţionate şi lucrări postume, apărute prin grija fiilor săi, Octavian şi Mihai Ghibu: *Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut* (Dacia, 1974), *Pentru o pedagogie românească* (EDP, 1975), *Pe baricadele vieţii. Anii mei de învăţătură* (Dacia, 1981), *Oameni între oameni I* (Eminescu, 1990), *Onisifor Ghibu în corespondenţă* (2 volume – Semne, 1998), *Amintirile unui pedagog militant* (ICR, 2004), *Oameni între oameni II* (Albatros, 2006), *Din scrisorile primite de Onisifor Ghibu* (3 volume – Semne, 2007), *Octavian Goga. Prietenie şi luptă de o viaţă* (Semne, 2010).

## 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Activismul său cultural, social şi politic au predeterminat şi orientările sale ideatice în planul practicii şi politicii educaţionale. A fost cu precădere influenţat de şcoala pedagogică germană, şi mai ales de maestrul său Rein, pe direcţia congregării unei pedagogii naţionale, populare, pledând pentru o pedagogie românească, pe redescoperirea unui ideal de frumuseţe,

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

adevăr, dreptate specific comunităţii din care făcea parte, în perspectiva afirmării acesteia în lume şi în istorie.

## 5.2. Concepţia pedagogică

Onisifor Ghibu a militat pentru constituirea unei pedagogii româneşti, care ar trebui să fie nu o operă individuală, ci colectivă. Aceasta ar viza nu numai persoanele, ci naţiunea ca întreg ce devine atât obiect, cât şi subiect al educaţiei. Pentru aceasta a conceput un institut de pedagogie şi de educaţie a naţiunii, în care urma să reunească cercetători din domenii diverse (istorie, filosofie, sociologie, pedagogie, religie etc.) în perspectiva constituirii unei pedagogii ce avea drept obiectiv naţiunea, neamul românesc. Acest institut urma să dezvolte mai multe direcţii de activitate, printre care se numărau muzeul educaţiei, biblioteca pedagogică, laboratorul de pedagogie experimentală, o editură didactică. Obiectivele acestor activităţi vizau: studierea unui cerc larg de probleme privind naţiunea română, stabilirea pe cale experimentală a principiilor conducătoare şi a metodelor de educaţie a naţiunii, propagarea acestor principii şi metode, adoptarea de măsuri corespunzătoare.

---

**Temă de reflecţie**

În ce măsură ideea derulării acestor demersuri ar mai fi de actualitate? Care ar fi raportul dintre naţional şi internaţional, local şi global în abordarea problemelor educaţiei?

---

Obiectul educaţiei este constituit nu numai din tânăra generaţie, ci din întreaga naţiune română în scopul propăşirii ei. „Pentru noi", considera Ghibu, „punctul de plecare este neamul românesc cu toţi fiii care îl constituie, cu toată moştenirea sa ancestrală, biologică şi spirituală, cu toată tradiţia sa istorică sănătoasă şi cu situaţia în care se găseşte astăzi, iar punctul terminus este fericirea acestui neam". Pedagogia românească trebuia să reconsidere etosul poporului român, specificitatea rurală, istoria orală sau cea prezervată în folclor. Desigur, experienţa sa personală, de om trăit într-o Transilvanie de dinaintea unirii din 1918, îl va predispune spre o platformă naţionalistă, justificată în acea perioadă. De aceea, Onisifor Ghibu poate fi considerat a fi un reprezentant al pedagogiei sociale cu uşoare inflexiuni naţionaliste, manifestate printr-o activitate „misionară", binevenită în acele decenii, atât în Transilvania cât şi în Basarabia, în calitate de inspector, organizator de instituţii, iniţiator de programe şcolare şi formule de pregătire a corpului profesoral. „Ideea fundamentală, firul roşu al concepţiei pedagogice a lui Ghibu, consideră I.Gh. Stanciu, – caracterul naţional al educaţiei – ca şi corolarul său – elaborarea unei teorii pedagogice pe baza analizei realităţilor specifice naţiunii noastre – constituie contribuţii de prestigiu la dezvoltarea nu numai a pedagogiei româneşti, dar şi a şcolii. Iată câteva dintre consecinţele ei: luarea în considerare a realităţilor specifice poporului român şi integrarea tinerei generaţii, îndeosebi prin conţinutul instrucţiei şi educaţiei, în ansamblul acestor realităţi; adoptarea cu valoare de principiu a ideii caracterului naţional al educaţiei şi, în consecinţă, transformarea acestuia într-un criteriu principal în stabilirea conţinutului învăţământului şi în aprecierea manualelor şcolare; organizarea cercetărilor în domeniul educaţiei pornindu-se de la realităţile noastre concrete, pentru a se depista problemele specifice acestor realităţi şi pentru a găsi soluţiile care le corespund" (Stanciu, 1977, p. 25). Şcoala, ca instituţie naţională, are datoria, pe de o parte, de a păstra identitatea

naţională şi, pe de altă parte, de a asimila rădăcinile creative ale culturii europene. Nu era satisfăcut de soluţiile ce puteau fi preluate din exterior, miza pe o formulă de rezolvare oarecum unică, unitară (deziderat discutabil) care să ţină cont de specificul şi realităţile româneşti. A propus, printre altele, în acest sens instituirea unei Constituante filosofico-pedagogice (un fel de for al înţelepţilor, al experţilor – cum am spune astăzi) care să asigure o direcţie stabilă, dincolo de fluctuaţii şi conjuncturi politice.

În viziunea lui, conţinutul educaţiei, dar şi procesul ca atare, trebuie centrate pe o direcţie naţională, legată de valorile comunităţii, dar şi cu cerinţele practice. Naţională, în sensul apropierii valorilor specifice neamului românesc, în datele lui esenţiale, şi practică, în perspectiva formării unor abilităţi în rezonanţă cu ce trebuie să întreprindă individul pe scena publică. Instrucţia este necesară, dar nu şi suficientă; e nevoie de educaţie, de o bună creştere pentru ca persoana să devină cinstită, cu un comportament moral adecvat. El cere o compatibilizare a teoriei cu practica, o legătură dintre a şti şi a face. Educaţia nu se limitează la ceea ce oferă şcoala, ci ţine de fiecare membru al comunităţii sau naţiunii.

## 5.3. Rezumat

Într-un climat tulbure de început de secol, de profunde transformări pe harta politică a continentului european, de căutări identitare şi de unificare naţională, Onisifor Ghibu a fost un vector emergent şi coagulant pe linie cultural-educaţională, justificat în acele vremuri, ale cărui idei şi acţiuni trebuie legate de un context politic şi strategic. A fost un reper şi un model de implicare nu numai în ce priveşte structurarea sistemului educaţional unitar, dar şi de raportare consecventă şi în cunoştinţă de cauză la orientări educaţionale europene, mai vechi sau contemporane lui. A fost un pedagog militant, exemplar şi apreciat pentru perioada interbelică, însă mai puţin pentru vremurile care au urmat.

**Temă de reflecţie**

Ce pedagog român adoptă o viziune apropiată de cea exprimată de Onisifor Ghibu? Evidenţiaţi plusuri sau vulnerabilităţi ale acestor perspective.

**Activitate**

Comentaţi ideile evocate în citatul de mai jos:

„Este adevărat că nimic nu se pierde în sufletul omenesc, dar numai puţine se găsesc prezente deodată în conştiinţa noastră. Numai ceea ce este foarte puternic şi ceea ce este legat multiplu întreolaltă se găseşte uşor şi frecvent în faţa sufletului, şi numai ceea ce este cu totul proeminent determină la acţiune. Iar momente care afectează puternic sufletul, fiecare pentru sine, se ivesc atâtea şi de atâtea feluri în lungul curs al tinereţii, încât şi ce e mai puternic ajunge să fie covârşit dacă nu se multiplică în timp şi dacă nu se primeneşte în noi expresii şi în noi turnuri multiple...

Tocmai din acest motiv, numai atunci vei putea avea în stăpânirea ta educaţia când vei şti să introduci în sufletul tânăr o sferă de idei mare şi strâns legată între părţile ei. Această sferă de idei trebuie să aibă puterea să depăşească neajunsurile mediului înconjurător, să dizolve în sine însăşi şi să lege de ea ceea ce este priincios într-insa" (1977, p. 103).

## 5.4. Texte reprezentative

Onisifor Ghibu, 1941, *Prolegomena la o educaţie românească*, Cultura Românească.

„Pedagogiei ca ştiinţă noi îi preferăm astfel educaţia ca fapt, şi anume ca fapt concret în cadrul mediului social pe care-l socotim mai presus ca oricare altul, adică al naţiunii şi în cadrul istoriei acestuia, determinată şi diriguită de un destin propriu" (pp. XIII-XIV).

*

Onisifor Ghibu, 1977, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Dacă în România s-ar face politică de Stat şi nu politicărie ordinară de partid şi de gaşcă, o astfel de situaţie ca aceea creată de guvernarea averescană, împotriva tuturor legilor şi a tuturor normelor de viaţă de stat, n-ar fi putut să aibă loc cu nici un preţ. Haiducia ca-n codru a tuturor ariviştilor politici ar fi fost stârpită din bună vreme, pentru ca să nu ducă, încetul cu încetul, la starea de anarhie generală în care ne zbatem de ani de zile şi din care numai bunul Dumnezeu ştie cum vom putea ieşi.

Concluzii. Din articolele mele cred că toţi oamenii obiectivi, care nu judecă lucrurile publice prin prisma interesului lor personal, sau prin aceea a unui partid, s-au putut încredinţa pe deplin că activitatea Comisiei de unificare şi descărcare a fost de la un capăt la altul nu numai ilegală, ci, în ce priveşte cel puţin Resortul Instrucţiei publice, şi dezastruoasă pentru bunul mers al statului şi al neamului nostru" (p. 70).

„Educaţia şi instrucţia. Învăţământul educativ. Plecând de la principiul că educaţia morală trebuie să primeze în dezvoltarea sufletului copilului, rezultă că şi instrucţia sau învăţământul are să se supună acestui principiu; învăţământul n-are să se facă numai de dragul învăţământului, ci trebuie să îndeplinească o misiune educativă – el trebuie să fie înainte de toate învăţământ educativ. Ca urmare: toate cunoştinţele care se transmit copiilor în şcoală trebuie să aibă drept scop înnobilarea minţii şi inimii lor, şi îndrumarea lor spre o înţelegere ideală a lumii acesteia, atât în ce priveşte raportul oamenilor între ei, cât şi raportul cu Dumnezeu şi cu natura [...] Vorbe şi fapte. În loc de multe vorbe, învăţătorul să dea deci mai multe fapte morale; acestea vor avea un efect incomparabil mai mare decât cuvintele, care ascund adeseori în ele abstracţiuni greu de înţeles din partea copiilor. Înainte ca învăţătorul să caute să dea elevilor săi o educaţie religioasă, el trebuie să caute să şi-o dea lui însuşi, altfel întreaga lui carieră este imposibilă" (p. 155).

„Raportul dintre învăţător şi elev să se bazeze pe sentimente morale. Dar nu numai învăţământul trebuie să fie străbătut de principii educative, ci şi viaţa comună dintre învăţător şi elevi trebuie să fie animată de ele. Principiile morale, pe care copiii pot să le aducă şi pot să nu le aducă din casa părintească, trebuie dezvoltate mai temeinic în şcoală, unde învăţătorul ia asupra sa, sub toate raporturile, îndatoririle de părinte sufletesc şi de medic sufletesc. Raportul dintre învăţător şi elev nu trebuie să fie un raport de teamă sau de «respect», ci unul de iubire. Elevul nici să nu poată altfel decât să-l respecte din tot sufletul pe dascălul său şi să-l iubească. Pentru el cuvântul învăţătorului este sfânt, iar dacă acesta este la locul său, sfânt şi rămâne pentru totdeauna. Copilul vede în fiecare om mare o autoritate; atârnă numai de acesta dacă va rămâne şi mai departe o autoritate sau nu.

Un învăţător bun, care cunoaşte psihologia copilului şi are darul de a se apropia sufleteşte de elevi, câştigându-le iubirea, poate face cu ei ce vrea, le poate «modela» sufletul cum crede el de bine, căci ei i se încredinţează cu totul. Iubindu-l, ei sunt întotdeauna gata să-l asculte, ceea ce în anumite împrejurări poate avea şi o parte rea, căci elevul nu ajunge să judece şi cu mintea proprie, ci face totul, fiindcă vede că aşa îi place învăţătorului" (p. 156).

„Prelegerile în aer liber, care se pot ţine în curtea şcolii, au şi avantajul că nu-l obosesc atât de curând pe elev, aerul fiind permanent proaspăt, ceea ce reprezintă un mare câştig şi pentru sănătatea

publică. Dar şi din curtea şcolii trebuie să se iasă adeseori, şi anume când se fac excursii, al căror număr ar trebui ca fiecare şcoală să caute să-l facă cât mai mare. În aceste excursii copilul vine în contact cu lucrurile înseşi despre care a învăţat până atunci, cu care ocazie el şi le fixează adânc în minte. O singură excursie poate face mai mult decât numeroase prelegeri din diferite materii. Aici el poate învăţa botanică, zoologie, geografie, istorie, el poate face aplicări practice de geometrie şi de aritmetică, mai ales dacă învăţătorul se va îngriji ca fiecare excursie să se facă după un plan bine întocmit şi dacă după fiecare astfel de prilej elevii îşi vor da seama, în scris sau oral, imediat sau ocazional, în legătură cu alte lucruri, de cele ce au învăţat. Impresiile câştigate direct de la lucruri sunt mult mai adânci decât cele dobândite numai din auzite sau din tablouri" (p. 164).

„Activitatea proprie a elevilor. Dar învăţământul nu şi-ar atinge nici pe departe scopul dacă el ar rămâne mort în sufletul elevilor, dacă aceştia ar avea numai un rol receptiv şi nu unul productiv. Poate că este chiar datoria principală a unui învăţământ raţional să deştepte voinţa elevilor, ca să desfăşoare şi ei o activitate în învăţământ. Nu este permis ca elevul să fie pasiv în şcoală, ci el trebuie să fie cât se poate de activ; el trebuie îndrumat să-şi folosească simţurile cu orice prilej, în scopul acumulării şi asimilării de cunoştinţe şi al dezvoltării judecăţii. Pentru a se realiza acest scop, învăţătorul nu are voie să împărtăşească elevilor cunoştinţe gata, ci trebuie să-i determine să şi le însuşească ei înşişi sub îndrumarea lui. De aceea, în şcoala populară nu este potrivită metoda expozitivă, ci cea dezvoltătoare, care asigură elevilor un rol activ în învăţământ. Elevii trebuie să fie nişte adevăraţi colaboratori ai învăţătorului în aflarea cunoştinţelor şi a adevărurilor noi" (p. 165).

„Pe astfel de baze naţionale şi practice cred că ar trebui pus întreg învăţământul nostru. El trebuie să aibă o tendinţă concentrativă naţională, iar nu o tendinţă enciclopedică internaţională. Diferitele materii de învăţământ nu este permis să urmărească scopuri izolate, ci trebuie să funcţioneze în mod organic, în vederea unuia şi aceluiaşi scop. Ele nu trebuie să fie nişte simple rotiţe ale unui mecanism care poate fi împiedicat cu cea mai mare uşurinţă în funcţionarea lui, ci trebuie să fie ca nişte roţi dinţate, care se îmbucă reciproc şi care prin această împrejurare asigură cea mai deplină izbândă.

Drept încheiere, să nu uităm mai ales adevărul că şcoala noastră nu este chemată să dea oameni sătui de ştiinţă, ci oameni flămânzi şi însetoşaţi după ştiinţă; ea n-are să înarmeze cu toate cunoştinţele posibile şi imposibile, ci numai cu interesul pentru lucrurile fireşti, demne de ştiut" (p. 277).

„Am fost preocupat în permanenţă nu numai de o obişnuită concepţie de educaţie naţională, ci de concepţia educaţiei naţiunii, în sensul că în opera de educaţie, atât punctul de plecare cât şi obiectivul ce trebuie să fie urmărit cată să fie în permanenţă întreaga naţiune română, cu structura ei specifică, biologică şi sufletească, cu nevoile ei multiple şi totuşi unitare, şi cu misiunea ei istorică în această lume. Educaţia aceasta trebuie să fie opera întregii societăţi, adică a întregii naţiuni, cu toţi factorii care o alcătuiesc: familie, biserică, şcoală, armată, societate şi stat" (pp. 292-293).

„Dar, eu n-am înţeles niciodată că un profesor este numai al catedrei lui şi că el trebuie să fie numai pedagog. Dimpotrivă, din primul moment în care am intrat în viaţa publică am fost animat de convingerea că un profesor trebuie să fie un educator al neamului său şi al epocii sale, cărora trebuie să-şi devoteze toate forţele. El trebuie să caute să-şi influenţeze epoca în sensul ideilor sale celor mai înalte; el trebuie să fie educator nu numai la catedra sa, ci în tot locul unde cuvântul lui, scrisul lui, fapta lui, exemplul lui, jertfa lui poate să fie de oricât de mic folos colectivităţii naţionale. Aceasta în orice timp, dar mai ales în epocile de mari şi adânci prefaceri sociale şi naţionale.

Astfel, nu eu eram acela care în prima epocă de consolidare a României Mari să pot sta pironit la catedra mea ca într-un liniştit tron de ivoriu, vânturând de la înălţimea ei vorbe frumoase şi teorii erudite. Pe mine mă împingea viaţa spre toate problemele mari ale neamului, care aveau să asigure noului stat românesc o situaţie vrednică în cadrele umanităţii. În consecinţă, paralel cu catedra la care lucram pentru elaborarea unui sistem pedagogic naţional, eu m-am zbuciumat necontenit pe chestiunea creării şi asigurării unei sănătoase politici de stat, care să îngăduie desfăşurarea optimă a tuturor forţelor naţionale şi care, la rândul ei, să pună şi şcoala în situaţia de a putea fi ceea ce teoreticienii ei aşteaptă de la ea" (pp. 295-296).

„Dar educaţia neamului, care la rândul ei condiţionează educaţia fiilor săi, nu este numai rodul şcolii, cum atât de unilateral crede şi susţine o anumită pedagogie, ci ea este un produs complex al unei întregi serii de factori politici, sociali, culturali şi religioşi. Pentru ca un neam să-şi găsească adevăratele căi către educaţia de care are nevoie, să-şi înţeleagă ţelurile spre care trebuie să năzuiască şi să fie în stare dacă nu a le atinge, dar cel puţin a le apropia, el trebuie:

1. să năzuiască a se simţi şi a fi o naţiune, în sensul ca toţi fiii ei, indiferent de locul unde i-a aruncat soarta, să fie străbătuţi de aceeaşi conştiinţă a fiinţei şi a misiunii ei;
2. să năzuiască şi să lucreze pentru a-şi avea teritoriul său naţional unitar, liber şi independent;
3. să alcătuiască un stat propriu, întemeiat pe virtualităţile sale specifice;
4. să-şi asigure, cu toate mijloacele şi pe toate căile posibile, existenţa şi posibilitatea unei dezvoltări naţionale, spirituale, religioase, economice şi politice unitare optime, şi
5. să se încadreze într-o ordine mondială universală, care să-i garanteze şi posibilitatea unei asemenea dezvoltări şi posibilitatea unei contribuţii preţioase la progresul întregii umanităţi" (p. 305).

„Pentru lămurirea deplină a concepţiei noastre despre educaţie, trebuie să declarăm că noi – în stadiul actual de viaţă a neamului nostru nu concepem pedagogia neapărat ca o disciplină autonomă, fie filosofică, fie politică, fie culturală ş.a.m.d. sau ca ştiinţă în sine, ci ca un mijloc de interpretare şi de realizare optimă idealului etic şi etnic al neamului nostru, în cadrul umanităţii. Ceea ce se cheamă «pedagogie generală», pentru noi nu este nici punct de plecare obligatoriu, nici punct-terminus. Pentru noi, punctul de plecare este neamul românesc cu toţi fiii care îl constituie, cu toată moştenirea sa ancestrală, biologică şi spirituală, cu toată tradiţia sa istorică sănătoasă şi cu situaţia în care se găseşte astăzi, iar punctul-terminus este fericirea acestui neam, luată în toate sensurile serioase în care acest cuvânt poate fi luat. Tot restul, pentru noi este subordonat acestor două puncte de vedere.

În acest sens concepută, pedagogia nu se poate reduce la un complex de reguli, pe care învăţându-le cineva devine «pedagog» sau «educator», ci pedagogia înseamnă o trăire de fiecare clipă în mijlocul naţiunii prin forţele tradiţionale, actuale şi viitoare ale naţiunii (trăite virtual prin anticipare) şi în vederea întăririi şi măririi naţiunii, în cadrul umanităţii şi al istoriei. În această trăire individul îşi găseşte fericirea, nu în progresul său egoist, ci în conştiinţa că, prin contribuţia sa, marele individ care este naţiunea se afirmă în grad maxim şi optim, şi că el – individul – trăieşte în eternitate prin aportul adus la progresul naţiunii.

Astfel, pedagogul nu este cel ce a învăţat pedagogia şi o are la degetul său cel mic, ci acela care întrebuinţează tot ce este omenesc cu putinţă pentru a se înnobila şi perfecţiona pe sine şi a înnobila, perfecţiona şi întări pe fraţii săi şi naţiunea sa, şi prin aceasta umanitatea însăşi" (pp. 327-328).

„Scopul educaţiei, aşa cum îl concepem astăzi, în raport pe de o parte cu individul, cu comunitatea (naţiunea) şi umanitatea, pe de alta cu perioada istorică în care ne aflăm şi care, cum am mai spus, rezultă din întreaga evoluţie a noastră naţională şi din imperativele categorice ale destinului său, este ca fiecare fiu al neamului românesc să devină, prin sine şi prin tot ce-i poate îmbia naţiunea şi umanitatea:

- un element conştient, sănătos la trup şi la suflet, şi înzestrat cu o concepţie de lume şi viaţă idealistă, dinamică şi eroică;
- animat de virtute, de adevăr, de bine, de frumos şi de iubire şi încredere în neam;
- iubitor de ştiinţă şi de muncă cinstită, pricepută şi folositoare pentru înălţarea sa şi a neamului;
- activ până la cea mai înaltă potenţă şi plin de îndrăzneală, de dârzenie, de iniţiativă;
- patriot luminat, harnic, stăruitor, optimist, mereu preocupat, pe de o parte de a elimina din viaţa sa şi a neamului său ingredientele pe care o dezvoltare neprielnică le-a introdus în cursul vremii în fiinţa lor, pe de alta de a desăvârşi capitalul biologic şi spiritual genuin şi specific moştenit din strămoşi şi sporit în cursul istoriei, dar puternic avariat mai ales în ultimele două războaie;
- cetăţean conştient de drepturile şi mai ales de datoriile sale. [...]

Simultan cu acest scop al educației, conceput pe plan individual, educația trebuie să urmărească și un scop raportat la educația poporului însuși, respectiv a națiunii ca atare, în sensul ca aceasta să fie mereu conștientă de ființa ei, de forțele ei și de misiunea ei în lume, năzuind – prin toate căile și prin toate mijloacele autoeducației, educației și reeducației – să ajungă o națiune sănătoasă, mare, puternică, vitează, harnică, temută și capabilă de cultură și de creație proprie sub toate raporturile, izbutind să contribuie la reînzdrăvenirea umanității, adânc zdruncinată de ultimele războaie și să înscrie în istoria omenirii pagini de glorie netrecătoare" (p. 329).

„Educația nu este numai chestiune de știință, de artă, de tehnică ; mai mult decât orice, ea este chestiune de credință și de voință. Educatorul – individ și colectivitate națională – trebuie să creadă puternic în idealurile educației și în posibilitatea realizării lor. El trebuie să aibă un entuziasm inepuizabil pentru misiunea în care crede, o voință neclintită prin nici o deziluzie sau dezastru și un devotament care să-l remonteze după fiecare înfrângere pe care o va încerca. Educatorul trebuie să creadă în virtuțile neamului și în misiunea istorică a acestuia, indiferent de orice obstacole i s-ar pune în cale. Educația este – mai presus de toate – operă de eroism, nu de calcul" (p. 330).

*În Arhiva de istorie orală a Radiodifuziunii se păstrează o întreagă colecție de interviuri cu Onisifor Ghibu. Sunt mărturii extrem de importante despre evenimente petrecute la începutul veacului trecut și despre personalități culturale pe care le-a cunoscut. Unele înregistrări au fost donate de fiul său, Octavian Ghibu, iar altele au fost realizate la începutul anilor '70 de redactori ai Societății de Radiodifuziune de la Cluj. Transcrierea și selecția fragmentelor, Silvia Iliescu* (cf. *http : //www.rador.ro/2014/10/31/onisifor-ghibu-pedagog-militant).*

„Ocupațiunea mea ca pedagog a fost un rod mai mult al întâmplării decât al unei gândiri proprii ale mele sau al unei necesități pe care aș fi simțit-o ca imperioasă.

Eu am trăit, ca copil, în condițiuni foarte modeste, la țară, într-o familie de țărani care nu erau nici bogați, nici săraci și care-și câștigau existența cu munca lor proprie : vara ca plugari, iarna ca meseriași. Am trăit într-un mediu în care viața religioasă era foarte intensă în satul meu natal și din care m-am împărtășit și eu. Nu mi-am dat seama de valoarea religiei ca atare în vremea aceea, dar efectele ei le-am resimțit în decursul vieții mele. [...]

La dorința părinților mei, am urmat Teologia la Seminarul din Sibiu, o școală care nu era de un nivel științific prea înalt, ea nu căuta să facă teologi, [ci] să facă preoți, necesari pentru nevoile poporului în acea vreme. [...] Așa că am terminat Teologia și urma să fac și eu ceea ce au făcut toți colegii mei, aproape fără excepție : la scurtă vreme după terminarea Teologiei să se facă preoți, să intre în viață ca oameni cu o răspundere. Mie mi se părea că sunt prea tânăr ca să încep o viață de îndrumător, mai aveam dorința să mai învăț încă multe lucruri pe care le socoteam necesare pentru viitoarea mea carieră. Și-atuncea m-am îndreptat, nu spre Budapesta sau spre Cluj unde erau universități ungurești ale vremii, ci spre București. Spre București se îndreptau relativ destul de mulți tineri ardeleni, după terminarea studiilor fie la Brașov, fie la Blaj, la Năsăud, dar se îndreptau cu gândul ca să-și facă o carieră în țara liberă, voiau să scape de opresiunea socială și politică a țării lor natale și să trăiască într-o libertate mai mare și să poată să fie utili în mai mare măsură poporului. Eu nu m-am dus la București pentru ca să fac o carieră acolo, fiindcă nu aveam carieră, eu eram mulțumit cu modesta carieră de preot pentru care mă pregătisem. Dar voiam să învăț cât mai mult la București, prin contactul cu cultura românească care acolo își avea sediul ei de căpetenie, să cunosc pe cât e posibil oameni de seamă ai țării și ai neamului, să iau contact cu instituțiile de cultură ale neamului, să profit cât se poate de mult. Eram mulțumit de ce am putut realiza timp de un an de zile, urmând la Universitate studiul istoriei, având ca profesor pe Nicolae Iorga, pe Dimitrie Onciul, pe Ion Bianu, pe Ion Tocilescu și urmând și cursul de filosofie al lui Titu Maiorescu, istoria filosofiei germane și logica. Am căutat contact cu cât mai multă lume și am avut norocul să pot cunoaște aproape cei mai mulți scriitori ai timpului, nu numai tineri, ci și pe unii mai în vârstă, ca Gheorghe Coșbuc, Delavrancea, Caragiale și așa mai departe.

M-am întors după un an de zile la casa mea părintească unde mă aștepta o surpriză cu totul neprevăzută : doi dintre stâlpii bisericii ardelene, asesorii consistoriali Miron Cristea, mai târziu patriarh al românilor, și Nicolae Ivan, mai târziu episcop al Clujului, m-au chemat la ei și mi-au

spus că dorinţa lor este să părăsesc Bucureştiul şi să plec în Germania, pentru a urma nu ceea ce începusem eu să urmez la Bucureşti, istoria şi literatura, ci pedagogia. Şcoala românească din Transilvania trecea prin mari şi grele frământări, din cauza sistemului dominant al guvernului de la Budapesta, care căuta să desfiinţeze încetul cu încetul şcoalele româneşti confesionale, înlocuindu-le cu şcoli ungureşti, de limbă ungurească şi de spirit unguresc. Noi trebuie să ne apărăm cât putem patrimoniul nostru naţional şi religios şi pentru asta ne trebuiesc oameni – şi oameni n-avem! [...] Să mă duc la Universitatea din Jena şi să-mi iau titlul de doctor în filosofie şi pedagogie şi să mă întorc ca viitor conducător al învăţământului românesc din Ardeal.

Propunerea mi s-a părut destul de ademenitoare şi am renunţat la Bucureşti şi, în loc să mă fac istoric, am devenit pedagog. Asta este explicaţia acestei cotituri din viaţa mea [...] fără să mă fi gândit la acest lucru, el a venit de la sine, dintr-o poruncă mai înaltă probabil, pe care eu n-am căutat s-o înţeleg niciodată mai de-aproape, dar pe care o socotesc binecuvântată.

Am avut norocul ca pentru această nouă cotitură din viaţa mea să am din nou sprijinul profesorului Nicolae Iorga, care mi-a făcut rost de o bursă de la Liga Culturală, o bursă modestă de 1000 de lei pe an, cu care urma să plec în Germania şi anume la Jena, după socoteala prietenilor de la Sibiu, binevoitorilor de la Sibiu. Iorga a fost de părere să nu mă duc la Jena. Iorga n-avea pentru pedagogie un prea mare respect şi vorbea oarecum aproape dispreţuitor despre pedagogie: pedagogia nu se învaţă, pedagogia se trăieşte şi ţi-o faci însuţi, era părerea lui. M-a sfătuit să mă duc în Germania, în provincia Alsacia-Lorena pe care o dobândise Germania după războiul de la 1870-71 şi care avea multe asemănări sub raport social şi politic cu Transilvania. Era un nor de ceartă între două popoare, ca şi în Transilvania. Am ascultat sfatul lui Iorga şi m-am dus în Germania, la Strasbourg, unde am urmat un an de zile cursuri de filosofie şi de padagogie, cu un succes şi cu un rezultat destul de mulţumitor. [...]

Activitatea mea pedagogică ştiinţifică, deşi destul de bogată, aş putea spune chiar foarte bogată, este o pedagogie a epocii, nu a eternităţii. În eternitate eu nu o să intru cu munca mea, dar în epoca mea în care am trăit, am reuşit să duc la bun sfârşit anumite probleme mari care erau problemele de viaţă ale neamului şi care contemporanilor mei li se părea adeseori că sunt cu neputinţă de rezolvat. Prin caracterul militant al preocupărilor mele s-a dovedit că multe lucruri care par imposibile sunt posibile. Şi atârnă numai de două lucruri: întâi, de seriozitatea cu care priveşti problema şi de adevărul care zace la temelia ideii. Dacă o idee corespunde adevărului, ea trebuie să fie şi posibilă!"

## 6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939)

**Repere biografice.** S-a născut în 1883, la Fântânele (azi Hemeiuş) şi a urmat studiile medii la viitorul Gimnaziu „Principele Ferdinand" din Bacău. Aici îl va cunoaşte pe George Andone Vasiliu (adevăratul nume al lui George Bacovia), cu care va lega o durabilă prietenie intelectuală. În 1898, după absolvire, este admis ca bursier la şcoala Normală de Institutori din Bucureşti, transferată în 1900 la Bârlad. Aici se va dedica cu pasiune studiului psihologiei şi pedagogiei, fiind atras în aceeaşi măsură de filosofie şi istoria pedagogiei, printre studiile fundamentale care i-au marcat personalitatea numărându-se psihologia fiziologică şi pedagogia experimentală. În 1903 obţine diploma de institutor şi este numit, după efectuarea stagiului militar, învăţător la Şcoala Germană din comuna natală, iar la 20 de ani publică prima sa lucrare de pedagogie experimentală, *Caracterul*, propunând îmbunătăţirea programelor aplicate în şcolile româneşti şi militând pentru creşterea rolului social al învăţătorului la sate. În 1913 obţine o bursă de stat pentru străinătate, continuându-şi studiile superioare la Leipzig, Paris şi München. În 1915 îşi susţine teza de doctorat la Universitatea din München, având titlul *Die Untersuchungen Binets über die Psychologie des Denkens* (*Cercetările lui Binet asupra psihologiei gândirii*), publicată

la München în 1915. Între 1918 şi 1919 suplineşte cursul de pedagogie şi didactică experimentală în cadrul Catedrei de Pedagogie Socială a Facultăţii de Filosofie şi Litere din Iaşi, conducând totodată şi Seminarul Pedagogic Universitar. Trece prin mai multe precarităţi profesionale, în acord cu vremurile tulburi, cu profesii exercitate la Bacău, Iaşi şi Tecuci, dedicându-se operei de educare şi formare prin acţiuni concrete şi scrieri. Dintre principalele sale lucrări menţionăm: *Introducere în psihologia experimentală* (1924), *Introducere în filosofie* (1924), *Principiile şcoalei active* (patru ediţii, între 1924 şi 1929), *Problema pedagogiei sociale* (1925), *Problema personalităţii* (1926), *Pedagogia* (1928-1929), *Noţiuni de pedagogie* (1928), *Psihologia* (1929), *Psihologia pedagogică* (1929), *Istoria pedagogiei româneşti* (1929, în colaborare cu C. Moscu), *Didactica experimentală* (1935), *Protecţia copiilor* (1936). Se stinge din viaţă în 1939 la Bucureşti.

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a lui Tăbăcaru este indusă mai degrabă din experienţa sa didactică, prin raportare la o experienţă profesorală relevantă, „normalistă", dar şi universitară, cunoscând nemijlocit, la „firul ierbii", realităţi, evoluţii, precarităţi. Cu siguranţă că a cunoscut marile curente şi orientări filosofice sau pedagogice clasice şi contemporane, cele mai evidente fiind curentele educaţiei noi, şcolile active, experimentalismul din psihologie sau pedagogie. Nu putem eluda şi fundamentul sociologic al concepţiei sale, integrarea în mediul comunitar fiind o premisă, un scop, dar şi un vector organizator al instituţiilor educative. Toate au constituit un determinat epistemologic pentru prefigurarea unei platforme personale, particulare. Rămâne un unicat printre teoreticieni, sugerând că şcoala activă îşi are originea ca model acţional în educaţia estetică (invocând pe greci, cu idealul *kalokagathia*, sau pe Goethe, Schiller sau alţi filosofi germani din perioada romantică), propunând un vector de organizare „estetică" a învăţământului.

## 6.2. Concepţia pedagogică

Grigore Tăbăcaru este un promotor al activismului educaţional şi al principiilor educaţiei noi, punând accentul pe educaţie şi mai puţin pe instrucţie, pe necesitatea cunoaşterii personalităţii copilului şi prin proiectarea unei educaţii bazată pe activitate. Este atent la dimensiunea socioemoţională a dezvoltării, pe formarea integrală a personalităţii elevului în consonanţă cu interesele sale. Militează pentru o adaptare a programului curricular la aptitudinile copiilor, pentru o dimensionare a disciplinelor şcolare, prin conţinut şi amplitudine, în concordanţă cu nevoile reale ale acestora. Militează şi pentru o corelare a conţinuturilor pe direcţia interdisciplinară, arătând că elementele cunoaşterii formează un tot, sunt legate unele cu altele. Mai mult, cunoaşterea nu este comunicată ca să fie doar ştiută, ci trebuie să predispună la acţiune, să motiveze, să antreneze fiinţa elevului spre ţinte concrete, nobile, noi.

Făcând pledoarie experimentalismului pedagogic, mergând până la a identifica pedagogia experimentală cu pedagogia însăşi, el cerea ca întreg demersul didactic să fie centrat pe cazuistici, pe lucrări practice, pe aplicaţie, având în vedere şi trebuinţe mai largi, extraindividuale, cele venind dinspre societate, în perspectiva integrării persoanei într-un context pragmatic sau profesional nemijlocit.

**Activitate**

Comentaţi citatul următor: „Şcoala nu trebuie să apară ca o inchiziţie, care nu întreţine entuziasmul, nici ca o silnicie legată de litera moartă a cărţii fără duh – şcoala nu este numai locul de învăţătură, ci şi de educaţie – alături de transmiterea unor cunoştinţe, ea întreţine spiritul de activitate, iată se aude din toate părţile. Această cerere o face natura biologică a copilului supus şcolarizării, cu impulsurile pentru joc, creare şi cercetare, bază pe care se poate clădi educaţia omului. Ele apar ca un drept dedus atât din natura biologică, cât şi din natura psihologică a copilului" (Grigore Tăbăcaru, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 62).

Invocă importanţa jocului, ca strategie formativă integrală, directivat înspre „productivitate" şi „creaţie", ambele presupunând tendinţe sociale şi artistice. „Activitatea de sine conduce la formarea personalităţii, adică la punerea în valoare a eului în raport cu lumea înconjurătoare. Şi din acest punct de vedere există o mare apropiere între şcoala activă şi educaţia artistică. La ce se reduce educaţia artistică decât la o activitate interioară, fără de care nu este posibilă productivitatea artistică. Tot astfel şi în şcoala activă: şcolarul este condus la activitatea de sine, cu scopul de a-i face pe copii productivi. Încât în şcoala activă întâlnim adesea «lucrare creatoare» şi «învăţământ creator», care înseamnă în primul loc activitate de sine" (Tăbăcaru, 1979, p. 91). La nivel didactic, propune o regândire a bine-cunoscutelor trepte herbartiene, invocând trei „momente": cel logic, psihologic şi cel estetic. Acesta din urmă se referea tocmai la stârnirea imaginaţiei, a creativităţii, a proiectivităţii. Totuşi, invocarea educaţiei estetice ca bază şi fundament al şcolii active merită unele corecţii. Constantin Moise, într-o lucrare consacrată activismului pedagogic din România, vine cu unele remarci ce merită să fie reţinute: „Fiindcă deşi nu este exclus ca şi educaţia artistică să aibă în ea elemente de activism, de aici şi până la afirmaţia că educaţia artistică este veritabila origine a şcolii active este mare distanţă. Probă că autorul nu poate demonstra până la capăt această idee este însuşi faptul că la un moment dat afirmă coincidenţa principiilor celor două orientări, dar odată cu formularea principiilor şcolii active realitatea ne apare altfel. Concret, principiile apreciate drept coincidenţe apar în forma: principiul productivităţii, principiul activităţii de sine, principiul creaţiei şi al spontaneităţii (pentru educaţia artistică), iar principiile şcolii active (formulate tot de el) sunt: principiul activităţii de sine, principiul considerării treptelor de vârstă ale copilului, principiul «şcoala activă este în acelaşi timp o şcoală a voinţei». Cum vedem, confruntarea concretă face să nu mai reziste ideea coincidenţei menţionate. Aşadar, nici originea invocată de autor, pentru curentul şcolii active, nu mai pare să se justifice suficient, dacă o limităm la educaţia artistică" (Moise, 1983, p.94).

Realistă pare a fi însă problematica motivării psihologice în învăţare, când îl invocă pe pedagogul american John Dewey, care consideră facultăţile psihice ca pe nişte „instrumente de acţiune" care pun în legătură interioritatea şi exterioritatea, producând o evidentă mişcare către o educaţie funcţională, o altă topică explicativă şi practică a pedagogiei începutului de secol XX.

Didactica, în calitate de teorie a procesului de învăţământ, trebuie dea răspunsuri la următoarele întrebări: 1. Ce trebuie să se înveţe? ; 2. Cum trebuie să se înveţe? ; 3. Care este scopul învăţământului? ; 4. Valoarea individuală a cunoştinţelor – întâietatea lor; 5. Ordinea cunoştinţelor; 6. Valoarea educativă a cunoştinţelor: învăţământul educativ; 7. Cum trebuie să se predea cunoştinţele. Armonizarea. 8. Problema didacticizării (Tăbăcaru, p. 123). Avansează unele considerente legate de principiile didactice, de normativitatea aferentă instruirii, în strânsă legătură cu specificul şcolii active. Evidenţiază

două principii: principiul învăţământului formativ şi principiul învăţământului activ. De fapt, educaţia trebuie să se bazeze pe două raţiuni principale: un principiu formal, ce constă în asigurarea unei dezvoltări generale şi armonioase a copilului, şi un scop material sau practic, care se referă la transmiterea către educat a cunoştinţelor şi comportamentelor dezirabile la un moment dat. Alte principii psihologice ale didacticii invocate de autor sunt următoarele:

1. Principiul învăţământului atrăgător şi plăcut.
2. Principiul activităţii mintale
3. Principiul învăţământului în raport cu forţa intelectuală a copilului
4. Principiul intuitiv.
5. Principiul interesului.
6. Principiul culturii formale.
7. Principiul economiei muncii şcolarului (Tăbăcaru, 1979, p. 140).

---

**Activitate**

Corelaţi principiile mai sus menţionate cu cele ale didacticii generale, pe care le-aţi approfundat la cursul de teoria instruirii.

---

Grigore Tăbăcaru este primul pedagog autohton care sugerează explicit o serie de fundamente acţionale ale şcolii active pe aliniamente de eficienţă didactică. Într-o primă variantă, el va propune trei norme: principiul activităţii de sine, principiul considerării treptelor de dezvoltare ale copilului – opus şcolii tradiţionale care considera totul la nivelul adultului – şi principiul conform căruia „şcoala activă este în acelaşi timp o şcoală a voinţei" (adică nu cultivă numai intelectul şi afectivitatea). „Această formă relativ simplă a principiilor sintetizate de profesorul normalist nu ar îndreptăţi prin sine – cel puţin la prima vedere – vreo reacţie critică. Ele ar reprezenta chiar un motiv de laudă, graţie faptului că sunt rodul unei prime tentative în acest sens. Dar concluziile didactice care reies, mai ales din cel de al treilea principiu, voalează ideea care la început părea clară. Fiindcă autorul nu explică suficient cum se poate ajunge, de la acest principiu, la concluzia didactică potrivit căreia «dexterităţile» au posibilitatea să dezvolte «în mod direct» personalitatea, mai mult decât celelalte discipline didactice" (Moise, 1983, p. 96). Raportate la normativitatea didactică statuată mai târziu, prin sugerarea şi a altor norme de acţiune, acestea se referă nu numai la temeiuri praxiologice general valabile, ci şi la evidente norme specifice şcolii active.

## 6.3. Rezumat

Pedagogul băcăuan a fost un bun receptacul al tendinţelor vremii, luând poziţie şi asimilând într-un mod propriu, echilibrat, evoluţii mai ales pe direcţia activismului educativ. Fiind sensibil şi valorizând corespunzător experimentalismul din psihologie sau didactică, a militat pentru un corp explicativ bazat pe rigurozitate ştiinţifică, dar şi pe expertiza venită din practică. A problematizat şi redimensionat principiile didactice, în consens cu orientarea şcolii active, şi a militat pentru formarea unui corp profesoral atent, responsabil şi deschis faţă de evoluţii sau imperative socioculturale dinamice.

**Temă de reflecţie**

Ce alt pedagog român are poziţii consonante – pe linia şcolii active – cu cele exprimate de Tăbăcaru? Reliefaţi unele asemănări şi deosebiri în concepţiile acestora.

**Temă obligatorie**

Ce principii acţionale sunt sugerate de Tăbăcaru în considerentele următoare: „Programele şcolare nu pot fi schimbate după toate timpurile şi după toate locurile. Trebuie pus oarecare interes din partea învăţătorului ca amănuntele să fie fixate şi adaptate împrejurărilor. Acest lucru face ca lecţiile să fie preparate mai înainte, în linii generale, căci: trebuie să ţină seama învăţătorul de împrejurările speciale în care se găseşte şcoala sau elevii săi şi el însuşi. Este, prin urmare, lucru adevărat şi susţinut de mulţi practicieni ai învăţământului că: fiecare învăţător să-şi constituie propria lui metodă. Aceasta se adevereşte cu atât mai mult cu cât intrăm în amănuntele materiei de predat şi ale procedeelor de aplicat" (Grigore Tăbăcaru, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 37).

## 6.4. Texte reprezentative

Grigore Tăbăcaru, 1979, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Pentru ca şcoala să-şi săvârşească rolul ei, adică să facă pe om capabil de muncă şi luptă pentru agonisirea unui trai cinstit şi fericit, ea trebuie să-l înveţe cum să-şi păstreze o continuă sănătate şi să o apere împotriva multor pericole ce ar ameninţa-o, astfel ca să poată înţelege şi lua parte la măsurile recomandate şi prescrise în scopul apărării, conservării şi îmbunătăţirii sănătăţii. [...] Numai învăţătura din şcoală poate convinge pe ţăran despre trebuinţele fizice ale organismului omenesc şi animal şi despre bolile izvorâte din neîndeplinirea acestor trebuinţe; tot şcoala va putea deprinde pe ţărănci că trebuie îngrijit şi crescut copilul în alt mod de cum se îngrijeşte şi se creşte astăzi" (p. 44).

„Cerinţele sociale şi naţionale aruncă o lumină de adâncă prefacere asupra pregătirii aceluia ce trebuie pătruns de necesităţile şi curentele vremii de astăzi. Pe lângă cultură suficientă, învăţătorul trebuie să fie un izvor nesecat de iniţiativă, bunătate, un ferment social şi un reprezentant al conştiinţei de stat în momentele acestea de consolidare.

Învăţătorul – educatorul social – va realiza în mediul său un ideal de om preocupat neîncetat de formarea personalităţii sociale în masa unde acţionează. El trebuie să fie o energie vie şi să păstreze o independenţă personală a rolului său, veşnic treaz în conştiinţa sa. Pentru aceasta, învăţătorul va căuta neîncetat să-şi cultive calităţile, îşi va combate scăderile, se va ocupa mai puţin de individualitatea sa şi mai mult de personalitate. Un idealism sănătos trebuie să-i împodobească în orice împrejurare fiinţa sa" (p. 59).

„Să nu exagerăm individualismul, nici naturalismul căci amândouă se îndepărtează de adevărata natură a copilului, o fiinţă naturală şi individuală, ci şi o fiinţă socială încât şcoala nu poate să se organizeze în vederea naturalismului sau individualismului căci ar urma să se facă educaţia părţilor negative şi slabe ale fiinţei omeneşti" (p. 63).

„Principiul activităţii se opune astfel principiului intelectualist. Dezvoltarea acestui principiu s-a făcut însă încetul cu încetul. N-a fost experienţă pedagogică care să nu fi susţinut principiul activităţii, însă în practica şcolară nu a fost realizat decât cu multă greutate sau defel. Tendinţa intelectualistă sau a învăţării pe de rost este ca o tendinţă în care se cade tot mai uşor fiind la îndemâna oricui, pe când de «activism» nu poate fi acuzată nici o şcoală" (p. 92).

„Şcoala activă, este în acelaşi timp productivă. Activitatea proprie manuală sau mintală are ca prim rezultat productivitatea. Activitatea proprie poate fi mecanică sau imitativă, întemeiată pe

cunoaştere şi înmagazinare, dar pe lângă această activitate proprie mai este un fel de activitate pe care o numim activitate productivă sau creatoare care nu mai este operă de imitaţie, pentru că produce ceva nou şi tinde să dezvolte dispoziţiile naturale ale copilului. Cea dintâi activitate, învăţătura din cărţi, se expune de-a gata, ştiinţa este o activitate imitativă şi nu duce la productivitate. Activitatea mecanică nu ajută însă cu nimic la promovarea funcţiilor sufleteşti şi la fortificarea lor. Ştiinţa din cărţi poate fi reţinută câtăva vreme în memorie, însă nu are nici o influenţă asupra personalităţii" (p. 93).

„În afară de activitatea manuală şi de lecţiile care se fac în jurul acestor subiecte, principiile şcolii active se întind şi asupra activităţii mintale. Mintea noastră este tot atât de productivă ca şi mâna noastră. Mintea noastră poate să creeze forme şi judecăţi noi prin ajutorul gândirii, încât cei care ignoră aceste posibilităţi pentru orice minte omenească, aceia nu numai că nu o cunosc, dar nici nu o dezvoltă. Orice cunoştinţă poate fi prelucrată în aşa fel încât să fie în stare a produce noi emoţii şi a sugera noi activităţi" (p. 94).

„Şcoala activă îşi alege subiectele lecţiilor care pot produce maximum de activitate mintală. Prin natura exemplelor, prin felul întrebărilor, şcolarul este provocat şi caută să corespundă, să-şi reprezinte o lume nouă, să conceapă şi să creeze judecăţi. Orice lecţie înseamnă un sistem de provocare a gândirii. Şcoala de astăzi face ca şcolarii să fie absenţi în clasă. Profesorul vorbeşte, expune lecţia, îşi face datoria, pe când şcolarii stau cuminţi în bănci cu mâinile încrucişate. Câţiva urmăresc, iar restul, majoritatea, se găsesc cu mintea aiurea. Aceasta în cazul cel mai bun. În alte cazuri, şcolarii sunt numai ascultaţi, lecţia se dă din carte - cartea este întocmită conform programei şi aprobată de minister! Învăţământul se reduce la carte şi la ascultare. Nici un fel de viaţă, nici o preocupare. Notele încheie trimestrul şi anul şcolar. Elevii răsuflă din greu: «bine c-am scăpat şi de anul acesta»! Astfel de lecţii nu au nimic din principiile active. Învăţământul nu dezvoltă nici o activitate şi este mort. Activitatea a devenit un principiu didactic. Învăţământul activ material (manual, mişcarea corpului, exercitarea simţurilor) şi cel mintal se completează unul pe altul. Nu există obiect de învăţământ la care să nu se aplice activitatea. Intuiţia, desenul, jocurile, experienţa, plimbările, modelajul, compunerea orală şi scrisă, exemplele, scene teatrale, excursiile, mai presus întovărăşirea lecţiilor cu sentimente, toate acestea sunt mijloace didactice pentru a face învăţământul activ" (p. 95).

„În educaţia activităţii vom porni totdeauna de la activitatea spontană a copilului, dacă se poate de la jocurile şi jucăriile lui, de la activitatea lui mintală, de la emoţiile lui şi de la interesele lui. Numai cine ştie să lege viaţa şcolară de viaţa instinctivă, numai acela va reuşi. Aceasta înseamnă să se pornească de la copil, de la ceea ce este el şi nicidecum de la ceea ce voieşte profesorul. Rolul profesorului este să lumineze cărările vieţii copilului, nu să le încurce. El vede mai bine şi este mai prevăzător. Profesorul trebuie să ştie să valorifice activitatea spontană în care se reflectă activitatea celor dinaintea noastră. De altfel, cel mai bun observator dintre pedagogi, Pestalozzi, a găsit în activitatea manuală nu numai dezvoltarea naturală a energiei fizice, ci şi dibăcia, o pregătire pentru arte şi meşteşuguri. Dar chiar inteligenţa este în câştig, prin faptul că se cunosc obiectele într-un chip mai apropiat de simţuri şi ca urmare li se poate găsi mai uşor folosul, pe lângă prepararea mâinilor, întrebuinţând instrumente. În acelaşi timp, copilul este pus în condiţii de a inventa noi instrumente de lucru. Cât priveşte progresul moral, copilul va simţi însemnătatea muncii divizate şi ajutorul reciproc.

Şcoala activă îşi propune să scoată la suprafaţă întreaga energie vitală. Niciun principiu nu poate să indice o astfel de atenţie. Dacă are nevoie copilul să se mişte, să-şi fortifice muşchii, prin joc în aer liber şi prin exerciţii ritmice, şcoala activă trebuie să îndeplinească această cerere. Lucrul manual satisface în parte. Tot prin lucrul manual, copilul îşi exercită simţurile mai bine şi mai temeinic. De asemenea, prin lucrul manual, copilul îşi dă seama de materiile prime şi de uneltele pe care mintea omenească le-a inventat pentru adaptarea materiei la scopurile vieţii. Acesta este drumul către ştiinţă ce-l face pe copil îndemânatic" (pp. 96-97).

„Trecerea de la intuiţie la cunoştinţa abstractă şi activitatea corespunzătoare am numit-o moment psihologic. În momentul psihologic nu se cuprinde numai intuiţia externă, ci se cuprinde şi intuiţia

internă, una cunoscută ca observare, alta cunoscută ca gândire. Dar din această lucrare şi prelucrare nu va trebui să lipsească partea emotivă, sentimentală. Cunoştinţa niciodată nu-i lipsită de partea subiectivă, alăturată părţii obiective, schema emotivă. O cunoştinţă nici nu pătrunde în sufletul nostru decât prin latura ei emotivă. Între eul meu (conştiinţă) şi obiect, se stabileşte un raport şi noi nu legăm cunoştinţa de obiect decât prin lupta angajată între simpatia şi antipatia dintre «mine» şi obiect. De ce am ignora partea «sentimentală» din cunoştinţă, tocmai acea parte care provoacă interesul şi activitatea mintală?

Iată momentul psihologic al oricărei lecţii. Poate fi numit momentul afectiv sau ceea ce se înţelege prin «viaţă», strigătul care se aude câtva timp încoace: «învăţământul nostru are nevoie de cât mai multă viaţă». O cunoştinţă, care pătrunde în conştiinţă cu ajutorul unui sentiment agitat de profesor, dă viaţă literei moarte a cărţii, se păstrează mai bine în «memorie». În acelaşi timp, cartea este redusă la valoarea reală a lucrului mort şi devine, ceea ce trebuie să fie, un accesoriu în viaţa şcolară" (p. 103).

„Operaţia didacticizării presupune o serie de întrebări pe care Al. Matthias în cartea sa *Pedagogia practică* le rezumă astfel:

1. Pe ce cunoştinţe mă pot bizui, pentru a putea apropia materia de înţelegerea elevilor?
2. De ce aş putea lega, în domeniul lucrurilor cunoscute elevilor, firul lecţiei mele?
3. Cum se înţelege mai uşor ce este nou?
4. Ce serie să alcătuiesc, ca să fie cea mai bună cu putinţă?
5. Ce pot aminti din alte materii, pentru a înlesni înţelegerea?
6. Prin ce mijloace s-ar face problema mai intuitivă, mai plastică?
6. Cum vei face din elevi stăpâni independenţi şi liberi pe materialul învăţat?
7. Cum să-i deprind pe elevi să folosească exact şi la locul potrivit cunoştinţele lor" (p. 133).

# 7. Iosif Gabrea (1893-1976)

**Repere biografice.** S-a născut în ziua de 28 august 1893 în localitatea Văleni, Dâmboviţa. Îşi face studiile primare în satul natal şi le continuă la Gimnaziul „Dinicu Golescu" din Câmpulung. În 1923 obţine licenţa în filosofie la Facultatea de Filosofie şi Litere a Universităţii din Bucureşti, cu *magna cum laude*. După susţinerea examenului de capacitate ajunge profesor titular în învăţământul secundar. În 1925 obţine şi licenţa în drept ca absolvent al Facultăţii de Drept din cadrul aceleiaşi universităţi. În 1926, Iosif I. Gabrea îndeplineşte funcţia de bibliotecar la Biblioteca Pedagogică a Casei Şcoalelor din Bucureşti. În 1927 îşi susţine doctoratul în pedagogie cu teza *Şcoala creiatoare – Individualitate. Personalitate*, iar în 1932 devine conferenţiar la facultatea cu profil pedagogic din cadrul Universităţii din Bucureşti. În perioada 1927-1928 predă, în paralel, psihologia şi pedagogia militară la Şcoala Militară de Infanterie din Bucureşti. Numit, în 1932, conferenţiar de pedagogie la Facultatea de Filosofie şi Litere, publică mai multe studii teoretice care se îmbină cu cele legate de deciziile de politică a educaţiei, cu valorificarea metodei statistice (*Statistică şi politică şcolară*, 1932; *Şcoala românească*, 1933), a metodei comparate (*Organizarea învăţământului în 28 de ţări*, 1933, lucrare scrisă în colaborare cu G.G. Antonescu), a metodei experimentale. În 1935 organizează Laboratorul de pedagogie la Facultatea de Ştiinţe din Bucureşti, iar în 1936, în colaborare cu mai mulţi profesori, editează o serie completă de manuale pentru învăţământul primar (2 abecedare, 3 de citire, 4 de aritmetică, 2 de gramatică, 2 de geografie). Iosif I. Gabrea se stinge din viaţă la 11 august 1976 la Bucureşti. Principalele sale lucrări sunt: *Şcoala creiatoare – Individualitate. Personalitate* (1927), *Individualizarea învăţământului* (1929), *Statistică şi politică şcolară* (1932), *Din problemele pedagogiei româneşti* (1937), *Problema legii în pedagogie. Legea interacţiunii optime a factorilor de formarea omului* (1958), *Logica detaşărilor în învăţământul superior. Opinii privind dezvoltarea învăţământului superior* (1967).

## 7.1. Premise ale gândirii pedagogice

Se manifestă, la început, ca un continuator al pedagogiei magistrului său, G.G. Antonescu, mai ales pe linia elaborării unei pedagogii care să se adecveze nevoilor şi particularităţilor societăţii româneşti, ale unui timp şi ale unei comunităţi cu un anumit profil sociocultural. Militează pentru o „pedagogie obiectivă", o ştiinţă a educaţiei întemeiată factual. Face apel la importanţa statisticii pentru ca pe baza rezultatelor ei să se construiască politici educaţionale plecând de la cunoaşterea realităţilor. Astfel, vine cu o serie de propuneri precum : să fie regândită baza sistemului de învăţământ – cel primar, învăţământul secundar să fie mulat pe nevoile dezvoltării socioeconomice, să crească ponderea şcolilor de meserii, învăţământul superior să fie orientat către formarea unor competenţe cerute de dinamica societăţii.

## 7.2. Concepţia pedagogică

În opinia lui Iosif Gabrea, scopul educaţiei îl constituie formarea personalităţii pe direcţia creării de valori culturale. Orizontul teleologic trebuie să favorizeze structurarea personalităţii creatoare, iar pentru aceasta şcoala însăşi trebuie să fie „creatoare". Cum fiecare individ are o natură unică, nu se poate decela o metodă care să se potrivească pentru toţi.

---

**Temă de reflecţie**

Realizaţi o comparaţie între pedagogia lui Ştefan Bârsănescu şi ideile susţinute de Iosif Gabrea legate de atributele educaţiei de a forma personalitatea în perspectiva receptării şi creaţiei de valori.

---

Căile formării trebuie să fie deduse pornind de la profilurile personalităţii. Metoda de educaţie trebuie să promoveze activitatea elevului în locul pasivităţii, iar aceasta este dedusă conjunctural pornind de la datele concrete ale educatului. Aceasta trebuie să devină un aliat al profesorului, să maximizeze ceea ce el poartă ca potenţă. Idealul educaţiei constă în potenţarea la maximum a ceea ce poartă fiecare persoană, făcând uz nu numai de legile naturii, ci şi de propria sa voinţă sau dorinţă. Gândirea sa pedagogică este coextensivă curentelor vremii, cum ar fi educaţia nouă şi şcoala activă, întrucât o „şcoală creativă" trebuie să fie o „şcoală a vieţii" şi nu o „şcoală de carte". Educaţia trebuie să stimuleze activitatea elevilor, din interior către exterior, iar educatorul nu trebuie să expună cunoştinţe, ci să creeze condiţii pentru activitatea spontană a elevului. „Şcoala creatoare trebuie să fie o comunitate culturală, în sensul că toate valorile din societate să poată fi trăite de elev aici, pentru ca, de la trăirea lor, să treacă la desfăşurarea aptitudinilor de creaţie personală. Pentru aceasta, e nevoie însă ca toţi factorii educaţiei şi învăţământului, precum şi organizarea şcolară să conveargă spre acelaşi scop : formarea personalităţii. Dar această «convergenţă» nu trebuie aşteptată cu nici un chip de la vreo descoperire nouă, miraculoasă, în pedagogie. Realităţile şi factorii cu care se lucrează în domeniul acesteia rămân aceiaşi. Nouă poate fi numai înţelegerea coordonării lor, în vederea scopului urmărit. Îi cercetăm pe rând şi numai din punctul de vedere al acestei coordonări" (1980, p. 46). Nu exclude importanţa efortului, acesta fiind necesar prin consecinţele lui pozitive pentru că „în şcoala creatoare trebuie să părăsim [...] povârnişul alunecos al plăcerilor şi să deprindem tineretul cu urcuşul sforţărilor ; să încetăm de a mai amăgi tineretul trecându-i

pe sub ochi la fiecare pas cupa cu plăceri, fiindcă cine soarbe dintr-însa nu se înviorează, ci se ofileşte" (1980, p. 63-64). Face pledoarie pentru o bună pregătire a corpului profesoral, aceasta fiind cheia de boltă a ridicării calităţii educaţiei. Ca şi alţi pedagogi din epocă, militează pentru constituirea unei pedagogii româneşti şi a unor instituţii corespunzătoare de generare a unei gândiri şi de propensare a unor practici de formare particularizate în raport cu profilul psiho-experienţial al poporului român. În vederea structurării unei pedagogii româneşti, propune mai multe etape: înfiinţarea Centrului naţional de documentare pedagogică, întemeierea şi extinderea universităţilor populare, utilizarea profesionistă a fişelor de observaţie psihopedagogică a copilului, dezvoltarea regionalismului educativ pe baza unor programe minimale, utilizarea metodei active, realitatea să aibă prioritate în raport cu învăţământul livresc, pedagogia să expliciteze experienţa educativă a neamului, a părinţilor şi a educatorilor.

## 7.3. Rezumat

Militând pentru o particularizare şi individualizare a educaţiei (inclusiv cu apartenenţele urban-rural), Iosif Gabrea se înscrie în curentele activismului epocii de a privilegia potenţarea personalităţii, de respingere a uniformizării şi de calibrare a unui sistem de acţiuni în acord cu profilul psiho-moral al macro-colectivităţii. A respins dogmatismul strategic, militând pentru o pluralizare şi contextualizare metodologică, indicând că metoda de educare trebuie să prezinte afinitate cu educatul. Propune pentru şcoala românească un ideal educativ consecvent tradiţiilor şi intereselor naţionale.

---

**Temă de reflecţie**

Ce asemănări sau deosebiri sesizaţi între pedagogia lui Gabrea şi concepţia exprimată de Spranger legată de tipologiile personalităţii?

---

**Activitate**

Extrageţi ideile principale din citatul de mai jos şi comentaţi actualitatea lor:

„Şcoala este o funcţie a vieţii; ca s-o promoveze pe aceasta, trebuie să stea în legătură cu ea. De aici: diminuarea teoreticului şi accentuarea practicului: în şcolile teoretice, pentru valoarea educativă a activităţii practice; în cele practice, pentru pregătirea profesională. În acest scop, se înmulţesc instituţiile anexe şcolii pentru practică: ateliere, laboratoare, grădini, comunităţi de activitate etc." (Gabrea, Iosif, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 121).

---

## 7.4. Texte reprezentative

Iosif Gabrea, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Numai munca şi activitatea în care se afirmă şi eul, deodată cu forţele fizice şi psihice, poate duce la o muncă şi o activitate creatoare. Totul poate fi comandat şi constrâns din afară, numai participarea eului la o acţiune, nu! De aceea, această participare este tot ce poate fi mai intim şi

mai divin în om. Şi şcoala care va fi reuşit, în opera ei, să şi-o asocieze, îşi va fi împlinit toată datoria în slujba formării personalităţii" (p. 45).

„În şcoala care vrea să contribuie la formarea personalităţii, centrul din care se desfăşoară oricare activitate îl formează copilul. Toată arta de care dispune educatorul trebuie să fie întrebuinţată pentru a face ca activitatea din şcoală să pulseze din copil sau cel puţin să-i asocieze ei şi eul acestuia" (p. 46).

„Se va ţine necontenit seamă de faptul că elevul nu e ceva format, ci în formaţie; că individualitatea lui e în continuă devenire ascensivă, şi că eul operează regulat integrări de funcţii sufleteşti, călcând din treapta în treaptă spre autonomia personalităţii" (p. 48).

„Cultura generală, ca totalitate, îşi pierde fiinţa sa de îndată ce rămâne neformată o latură importantă a omului. Totalitatea culturii s-ar putea manifesta ca universalitate, atunci când individul ar arăta o mulţime de dotaţii; este însă foarte rară; ea poate apărea totuşi şi în limite mai înguste, unde natura nu îngăduie altfel.

Totalitatea fără universalitate se poate închipui foarte bine şi prezintă importanţă, pe câtă vreme o universalitate fără totalitate e ceva forţat şi n-are nici o valoare pentru formarea personalităţii.

Înţeleasă ca «totalitate», cultura generală înseamnă că nu reprezintă un scop situat în afară de sufletul individului şi că poate fi stabilită şi cerută fără excepţie pentru toţi oamenii; pe câtă vreme cultura generală înţeleasă ca «universalitate» înseamnă un anumit sistem de bunuri culturale, a cărui posesie ar face, dintr-un om, un om de cultură generală" (p. 53).

„Metoda de educaţie în cadrul şcolii creatoare constă, în genere, în a ne cobori la nivelul activităţii proprii a elevului, a o surprinde şi a face din ea aliatul indispensabil în dobândirea bunurilor culturale pe care vrea să i le transmită educaţia, asigurând prin aceasta, totodată, şi depăşirea acelor valori, prin crearea altora noi" (pp. 60-61).

„În şcoala creatoare, care-şi propune să formeze personalităţi puternice, în stare să privească viaţa drept în faţă şi să-i dea în acelaşi timp o structură culturală şi morală, singura metodă care o poate apropia de scopul urmărit nu poate fi decât metoda sforţării, a şcolii aspre şi înţelepte, care înţelege să se coboare până la nivelul vieţii copilului, dar nu pentru a rămâne acolo, ci pentru a se înălţa cu el cu tot! În şcoala creatoare trebuie să părăsim deci povârnişul alunecos al plăcerilor şi să deprindem tineretul cu urcuşul sforţărilor; să încetăm de a mai amăgi tineretul trecându-i pe sub ochi la fiecare pas cupa cu plăceri, fiindcă cine soarbe dintr-însa nu se înviorează, ci se ofileşte" (pp. 63-64).

„Pedagogia nu se poate limita nici numai la studiul datului, realitatea, cum fac unele ştiinţe (psihologia), nici numai la studiul construitului, idealul, cum fac alte ştiinţe, cele normative (etica); ci, ea trebuie să studieze tocmai devenirea «datului» spre «ideal». Şi, cum variază şi datul (nici copiii, nici împrejurările sociale nu sunt la fel) şi idealul (variază de la individ la individ, de la popor la popor, de la epocă la epocă), siguranţa ştiinţei care lucrează cu elemente prin definiţie variabile, fireşte că este diminuată" (p. 162).

„Comunităţi de activitate înseamnă grupe sau asociaţii, în care elevii desfăşoară activitatea în comun, având fiecare de îndeplinit un anumit rol în urma unei diviziuni de muncă, pe bază de aptitudini. În asemenea comunicări elevii învaţă să se integreze grupului social în care vor trăi mai târziu ca cetăţeni. Aici se vor cunoaşte unii pe alţii şi se vor deprinde să lucreze într-o solidaritate organică şi activă, singura care poate forma sentimentul corect al responsabilităţii personale. Iar prin faptul că în comunitatea de activitate fiecare îşi alege lucrul pentru care simte că are mai multă înclinare, se dă elevilor permanenta posibilitate de a-şi descoperi şi cultiva aptitudinile în vederea eventualei orientări profesionale; ceea ce constituie un alt rezultat fericit al comunităţilor de activitate liberă" (p. 185).

# 8. Ion C. Petrescu (1892-1967)

**Repere biografice.** S-a născut la 26 ianuarie 1892, în comuna Rădeşti, judeţul Muscel, ca fiu al unui distins şi experimentat învăţător. După terminarea studiilor secundare şi universitare, în 1924 a obţinut doctoratul în filosofie şi litere la Universitatea din Bucureşti, sub conducerea lui G.G. Antonescu, cu o teză remarcabilă despre *Şcoala activă*, pe care o publică în 1926 în prima ediţie şi care astăzi apare în a patra ediţie. Face apoi variate şi adâncite studii în străinătate, la universităţile din Leipzig, Berlin, Dresda şi Paris, unde audiază profesori dintre cei mai renumiţi ai acelei vremi. I.C. Petrescu funcţionează ca profesor de pedagogie socială la Universitatea din Bucureşti (1934-1947), după ce, începând din 1924, parcursese toate treptele ierarhiei universitare. Ca membru al guvernului în perioada 1941-1944, a fost condamnat în 1947 şi a făcut opt ani de temniţă comunistă. Face parte din „şcoala pedagogică de la Bucureşti", iniţiată de profesorul G.G. Antonescu, al cărui elev a fost, fiind pe lângă acesta unul din cei mai de seamă exponenţi ai acestei şcoli. Principalele sale lucrări sunt: *Şcoala activă* (1926), *Problema selecţiei în şcoala democraţiei* (1928), *Curs de psihologie pedagogică* (1929-1930), *Activismul şi noile reforme şcolare* (1928), *Şcoala şi viaţa* (1929), *Metode pentru studiul individualităţii* (1931), *Şcolile de experimentare* (1935), *Regionalismul educativ* (1931), *Curs de pedagogie socială* (1934-1935), *Contribuţii la o pedagogie românească* (1938), *Principii de bază ale pedagogiei lui Pestalozzi* (1929), *Realităţi şi perspective în domeniul şcolii primare* (1934), *Pestalozzi în bibliografia românească* (1929), *Bibliografia pedagogică românească* (1939). A decedat la 15 martie 1967.

## 8.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a Petrescu a fost influenţată de organicismul promovat de magistrul său, G.G. Antonescu. În aceeaşi măsură, este adept şi al lui Dimitrie Gusti, mai ales prin promovarea dimensiunii sociale a educaţiei, al întemeierii pedagogiei pe fundamente sociologice. De altfel, premisele ideilor sale se originează în sociologie, fiind un evidenţiator al determinării geografice, socio-comunitare şi cultural-particularizatoare a formării omului. A fost atent la efortul de descoperire a spaţiului rural, a etosului specific etalat în numeroase şi profunde monografii editate în acel timp. Cunoscător şi valorizator al lumii satului, a făcut o pledoarie pentru educaţia ţărănimii, a încrederii în valorile promovate de lumea satelor.

## 8.2. Concepţia pedagogică

Viziunea sa pedagogică se înscrie pe aliniamentul unei particularizări a educaţiei în raport cu regiunile emblematice din care face parte elevul şi grupul populaţional respectiv. Rămâne în istoria pedagogiei româneşti ca fondator şi promotor al regionalismului educativ. Pornind de la o idee promovată de magistrul său, Dimitrie Gusti, conform căreia nu există ţăran în general, ci ţărani cu structuri culturale particulare, ce sunt date de locul şi spaţiul cultural în care trăiesc, Petrescu ajunge la concluzia că e nevoie de o formare diferenţiată în raport cu aceste toposuri culturale ce sunt generate de un anumit specific al regiunii: într-un fel se face educaţia la munte, altfel la deal, la câmpie, în deltă etc.

Luând act de criza scolii româneşti, Petrescu o pune pe seama inadaptării acesteia la societate, ca urmare a faptului că instituţiile statului nu reuşeau o aplicare şi respectare a principiilor sale fundamentale : libertatea şi egalitatea cetăţenească. Consideră că şcoala este un privilegiu al celor de la oraş şi al celor bogaţi, nu al celor capabili. Pentru că „nici un ecou din viaţa satului nu răsună în şcoală", nici educaţia, pe care aceasta o oferea, nu avea vreun ecou în lumea satului. De aici şi regionalismul sau educativ. Acest sistem de educaţie regionalist este socotit de pedagogul nostru ca fiind cel mai nimerit a îndruma şcoala satului spre a răspunde adevăratei sale chemări. Militează pentru structurarea unor programe de predare-învăţare regionaliste, care complementau trunchiul comun de discipline valabil pentru toată populaţia ţării. Un astfel de plan de învăţământ (şi chiar programă) detalia o serie de valori particularizatoare în raport cu regiunea. A propus ca programul de învăţare să nu se mai facă pe discipline, ci pe „unităţi de viaţă", un fel de teme centrale generate natural şi organic din existenţa reală şi a făcut pledoarie pentru o altă formă de învăţare ce trebuia să devină preponderentă, învăţarea sub forma comunităţilor, ce urma să ia locul predării-învăţării individuale sau frontale. A făcut pledoarie pentru intrarea în cultura lumii prin fanta studierii vieţii regionale, din toate punctele de vedere, antrenând capitalul experienţial, intuitiv şi personal al elevului.

---

**Temă de reflecţie**

Cu ce pedagogi europeni se aseamănă această concepţie? Cât de fezabilă este noua filosofie de organizare a curriculumului şcolar, având în vedere exigenţele formării în raport cu valorile identitare, dar şi cu cele universaliste?

---

Adept al activismului educaţional, Petrescu a revendicat o educaţie care să valorizeze efortul elevului, implicarea lui prin observaţii şi experienţe care să fie resemnificate în contextul şcolar. Aduce numeroase critici şcolii timpului său, evidenţiind mai multe aspecte :

1. „Vechiul sistem de educaţie este *intelectualist*. În primul rând, săgeţile se îndreaptă împotriva unilateralităţii intelectualiste, care domneşte încă pe alocuri şi în şcoala actuală. Sufletul individului, zic unii pedagogi, cu drept cuvânt, nu este numai intelect, ci în aceeaşi măsură, dacă nu mai mult, sufletul lui şi în special al copilului se afirmă ca sentiment şi voinţă" (p. 27).
2. „Vechiul sistem de educaţie *nu respectă vârsta copilului*. Cu toate paginile frumoase închinate de Rousseau, încă de acum două veacuri, vârstei copilului şi necesităţii de a se respecta această vârstă, cu toate acestea şi astăzi chiar prea puţini educatori ascultă glasul ei. Din căminul familial plin de farmec, de iubire, de mişcare şi de viaţă, copilul este ţinut câte cinci ore pe zi pe băncile şcolii, încătuşat de rigiditatea programei şi silit să memoreze cunoştinţe de care el nu simte nevoie, şi să săvârşească lucrări care nu sunt pentru vârsta lui" (p. 28).
3. „Vechiul sistem de educaţie nu pregăteşte pentru viaţă. Sistemul educativ, care ţine pe elevi închişi între zidurile şcolii, nu numai că nu are în vedere cerinţele actuale ale sufletelor elevilor, cărora ar trebui să se adapteze, dar în acelaşi timp astupă urechea şi la nevoile de mai târziu ale vieţii ce o vor trăi. Ei sunt crescuţi pentru o viaţă *in abstracto*.
4. Metoda pasivă este cel mai mare păcat al şcolii. Dar cele mai multe critici se îndreaptă – şi cu vădită raţiune – împotriva metodei care predispune sufletele către pasivitate. Tot ceea ce se împărtăşeşte elevilor este un bun străin ieşit din mintea învăţătorului sau scos din rândurile cărţilor" (p. 29).

**Temă de reflecţie**

În ce măsură consideraţi că aceste critici sunt valabile şi astăzi?

De asemenea, apela şi la crearea unor situaţii de învăţare practică, în acţiune, prin interacţiunea directă cu obiectele, cu realitatea, cu exigenţele vieţii. Filosofia pedagogică a lui I.C. Petrescu era construită în raport cu lumea satului din perioada respectivă. Ea trebuie evaluată în raport cu referenţialul menţionat. O astfel de proiecţie trebuie revizuită din perspectiva prezentului, întrucât avem de a face cu alte realităţi. În plus, o astfel de gândire trebuie ancorată la liniile ideologice ce au influenţat această perioadă marcată de un anumit filon conservatorist, de întoarcere la trecut, de re-valorizare (uneori cu note idilice) a unui trecut considerat a fi emblematic. Însăşi gândirea pedagogică a lui I.C. Petrescu poate fi pusă în legătură cu un anumit voluntarism, explicabil pentru un spirit mobilizator cum s-a arătat. „Suntem determinaţi astfel să conchidem că, în cadrul fundamentării filosofice a şcolii active, implicarea masivă în problema tezelor filosofiei voluntariste de către I.C. Petrescu constituie un punct de slăbiciune a concepţiei sale. I s-ar face însă o nedreptate acestui atât de pasionat căutător al adevărului, dacă i s-ar judeca valoarea numai pe măsura acceptării filosofiei menţionate, ca punct de sprijin pentru justificarea teoretică a curentului respectiv. Fiindcă oricât de timid exprimată, poziţia sa critică există realmente şi iese în evidenţă şi de această dată, nedezminţind unul din caracterele stabile ale concepţiei şi personalităţii lui" (Moise, 1983, p. 122).

**Temă de reflecţie**

În ce măsură sunteţi de acord cu asumpţiile de mai jos? Aduceţi argumente pro sau contra.

„*Să dăm libertate elevilor*: e un principiu admirabil, atât timp cât nu se exagerează. Căci a susţine că programele, orariile, metodele de învăţământ şi întreaga organizare şcolară să fie edictate de elevi, aceasta nu mai e democratism educativ – termenul care încântă atât de mult pe unii pedagogi –, ci pur şi simplu anarhie educativă. N-ar fi de mirare ca mergând pe această cale, neînfrânaţi de anumite principii pedagogice, să cerem ca elevii înşişi să aleagă un consiliu din mijlocul lor, care să se ocupe cu întregul învăţământ. Educaţia în şcoala activă tinde – prin intermediul educatorului, nu lăsând pe copil absolut liber – să desăvârşească sau să înlesnească desăvârşirea germenilor buni ai fiecărei individualităţi. Niciodată educaţia nu va putea suprima forţele ascunse ale unei individualităţi, pentru a-i sădi altele în loc. Educaţia nu-şi poate ajunge scopul decât ajutând să se actualizeze nesfârşitele virtualităţi ale individualităţii, care se găseşte într-o neîncetată devenire. Rolul educatorului nu este de a modifica în chip mecanic viaţa individului – adică din afară înăuntru –, ci de a cunoaşte curba naturală pe care o descrie această devenire şi de a se adapta educaţia ei, a face, cu alte cuvinte, o educaţie organică" (I.C. Petrescu, 1973, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 240).

Exponent emblematic al şcolii active din România, I.C. Petrescu a încercat să dea răspunsuri convenabile şi fezabile pentru realitatea societăţii noastre din perioada interbelică. Se remarcă prin „critica intensă şi argumentată a pedagogiei şi şcolii timpului, cunoaşterea şi valorificarea ideilor înaintate ale reprezentanţilor de seamă ai pedagogiei clasice şi contemporane lui, relevarea contribuţiilor româneşti şi mai ales pasiunea şi devotamentul său faţă de problematica şi învăţământul naţional şi în mod deosebit faţă de cel sătesc". În plus, „prin numeroase din ideile sale pedagogice aduce valoroase clarificări şi aprofundări în probleme pedagogice fundamentale, teoretice şi practice, ca: organicul şi formativul în procesul educativ, corelatul individ-mediu, relaţia societate-educaţie,

şcoala pentru viaţă, şcoala activă, integrarea socială a tineretului, cunoaşterea individualităţii, pregătirea învăţătorilor şi profesorilor etc." (Manolache, 1973, p. 20).

## 8.3. Rezumat

Rezumând contribuţia lui I.C. Petrescu în raport cu exigenţele timpului, cu antecedentele ideatice sau practice relevante, cu dezvoltarea teoriei pedagogice, cu ideologiile educaţionale din epocă, vom evoca succint un consistent punct de vedere ce aparţine pedagogului ieşean Constantin Moise, dezvoltat într-o lucrare consacrată pedagogiei româneşti interbelice, în care se arată că pedagogul despre care vorbim:

„1. Rezolvă problema de pe poziţia pedagogiei clasice. Atrage atenţia în acest sens modul de formulare a conceptelor pedagogice, adică nu în urma cercetării concrete a procesului educativ pus faţă în faţă cu exigenţele sociale obiective. Fiindcă deşi acestea din urmă sunt luate ca punct de plecare, analiza ce se întreprinde nu mai vizează de fapt conţinutul lor real sau condiţiile concrete în care ele sunt exprimate, ci conţinutul tezelor de bază ale filosofiei, cărora li se adaugă şi li se subordonează cele ale sociologiei, psihologiei, biologiei, istoriei pedagogiei.

2. Teoria este construită în limitele concepţiei şcolii lui G.G. Antonescu, prin sprijinirea sistematică pe principiul evoluţionist. Aceasta îl va determina la permanentele încadrări istorice, care se întâlnesc în lucrarea sa de căpetenie. Rezultatul unei astfel de optici era, în bună parte, evident, pozitiv, autorul reliefând mai bine ca oricare dintre înaintaşi existenţa continuităţii ideilor pedagogice de-a lungul istoriei, precum şi necesitatea considerării acesteia.

3. Caracterul angajat (deci nu neutru, obiectivist) este, după părerea noastră, destul de reprezentativ pentru contribuţia lui I.C. Petrescu, în jurul lui constituindu-se cel mai bine saltul calitativ înregistrat în raport cu înaintaşii. Pe de o parte, acesta se vădeşte în preocuparea sa de a trece prin filtrul criticii oricare dintre aspectele teoretice şi practice ale curentului şcolii active. Concret, el nu s-a complăcut în postura unui adept absolut al noilor practici sau al sistemelor filosofice pe care se pretindea că acestea se întemeiază, după cum nu a adoptat, de regulă, nici poziţia unui combatant numai formal, aşa cum a fost cazul unora dintre popularizatorii curentului sau dintre exegeţii care l-au precedat. Deşi argumentele sale nu au fost întotdeauna şi în totul complete şi convingătoare, efortul teoreticianului de a-şi păstra independenţa gândirii, chiar şi faţă de orientările filosofice foarte mult acreditate atunci, a fost mereu o realitate" (Moise, 1983, pp. 128-129).

---

**Temă obligatorie**

Plecând de la politicile publice actuale în materie de educaţie, ce idei aplicabile credeţi că pot fi de actualitate în concepţia acestui pedagog român?

---

**Activitate**

Comentaţi şi evidenţiaţi posibilităţi de realizare a cerinţelor invocate mai jos:

„Şcoala va oferi elevilor multiple ocazii de activitate proprie, în care se împletesc efortul cu plăcerea. Educatorul va avea doar rolul să pună elevii pe drumul activităţii corespunzătoare puterilor lor, să le dea instrumente de luptă sau să-i provoace pe ei să le construiască, şi să-i lase pe ei înşişi să desăvârşească lucrarea, oricâte eforturi ar cere aceasta. Fiindcă efortul, oricât ar fi de mare, întreţine necontenit plăcerea, dacă nu depăşeşte puterile copilului" (I.C. Petrescu, 1973, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 206).

---

## 8.4. Texte reprezentative

I.C. Petrescu, 1973, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Pregătirea la viaţă a copilului nu se face îndrumând paşii educaţiei după considerente în afară de sufletul lui. Cu cât educaţia face pe copil să trăiască în prezent, nu în viitor, cu atât e mai eficace pentru viitor. Fiindcă aceasta însemnează a dezvolta cât mai mult cu putinţă însuşirile elevului şi a-l face capabil, în viitor, să se dedice ocupaţiei corespunzătoare înclinărilor sale. Atâta timp cât înclinările prezente ale elevilor au fost ignorate, educaţia tindea să modifice sufletul lor după legi concepute de educatori în lumina unor idealuri adulte cu totul străine structurii sufleteşti a copiilor şi cu totul inadaptabile acestora" (p. 91).

„Două sunt caracterele mai însemnate ce deosebesc starea activă de cea pasivă:

a) Cel ce se găseşte într-o stare activă se manifestă printr-o atitudine activă, o simţire de tensiune, de încordare a forţelor sufleteşti întru urmărirea unui scop. Ori de câte ori omul are această simţire, el se află într-o stare de activitate. Nu are această simţire, se găseşte într-o stare cvasiactivă sau pasivă" (p. 134).

„b) Un alt caracter însemnat al atitudinii active este *trebuinţa creaţiei*. Adevărata activitate sufletească nu stă în ceea ce primeşte, ci în ceea ce dă. *Spiritul activ este creator şi productiv*; spiritul pasiv este primitor şi reproductiv. În propriile creaţii se durează fiinţa sa. Tot o atitudine activă, creatoare, are şi cel ce săvârşeşte un obiect de lucru manual, precum şi acela ce transpune într-o poezie impresiile lui externe dintr-un anumit moment" (pp. 136-137).

„Nu trebuie să uităm că personalităţile etice se formează prin activitatea liberă, nu silită. De aceea trebuie preţuită forma de activitate care corespunde treptelor de dezvoltare ale elevului. Cercetarea individualităţii lui ne arată ce fel de activitate îi poate aduce un plus de putere. Fiindcă numai activitatea care corespunde puterilor şi nevoilor reale ale elevului îi aduce un spor real şi numai pe aceasta o priveşte cu interes. Numai acest interes psihologic trebuie să-l avem în vedere în educaţie. Acesta însă nu se provoacă prin mijloace artificiale. Nu făcând un obiect «interesant» putem aţâţa interesul copilului, ci căutând să-i dăm ocazie să lucreze cu astfel de obiecte, care corespund «foamei» sale într-o anumită epocă a dezvoltării sufletului său. Numai în felul acesta copilul este capabil de activitatea creatoare. Nu printr-o educaţie «atrăgătoare», adică dând elevului obiecte *îmbrăcate numai* într-o formă seducătoare, dar necorespunzătoare intereselor lui spontane, se poate produce creaţia. Procedându-se astfel, fundamentul cel mai principal, «puterea de creaţie», pe care se sprijină educaţia activă, se slăbeşte. Şcoala activă nu este o şcoală de dulce reverie, dar nici de activitate silită" (p. 138).

„În fundamentul istoric am văzut cum elementele şcolii active, îndeosebi metoda activă, erau împrăştiate la diferiţi pedagogi. Cel care a dat unitate acestor elemente izolate a fost Pestalozzi. Şcoala activă integrală se întemeiază îndeosebi, din punct de vedere istoric, pe «şcoala» de la Burgdorf şi Yverdon" (p. 170).

„Din fundamentul filosofic şi biologic am văzut că omul, cu adăugarea conştiinţei, nu are numai necesităţi biologice. Tendinţa lui, cu cât se dezvoltă mai mult, este de a se deosebi de reacţiile cu care e silit să răspundă mediului exterior. Omul se supune mediului numai într-o mică măsură; tendinţa omului cult este de a-şi adapta acest mediu după nevoile sufleteşti ale lui" (p. 171).

„Din fundamentul psihologic am ramas de asemenea cu ideea cuprinzătoare că este necesară nu numai mişcarea producătoare de imagini kinestezice, şi nu numai cunoştinţa intuitivă, care exercită simţurile şi dă materialul de gândire, ci şi cultura teoretică, abstractă, căci dacă ar fi să stăm numai în contact cu lumea externă, şi dacă ar fi să îngrămădim necontenit la fapte fără să căutăm a le lega prin legi, pentru a ajunge astfel la unitate, întreaga educaţie nu ar ajuta cu nimic experienţa obişnuită, care, fără nici un sistem, tinde către abstracţie şi unitate. Fără gândire pură, acest material intuitiv, oricât ar fi de bogat, nu se poate ordona şi subsuma unei legi" (p. 172).

„În concepţia şcolii active integrale, nici unul din elementete esenţiale ale individului nu este lăsat în părăsire. Şcoala activă integrală nu are rolul să formeze o simplă umbră, o schemă, după expresia lui Fichte, ci un om care trăieşte realmente până în adâncul fiinţei sale" (p. 173).

„De asemenea, din fundamentul etico-sociologic căpătăm indicaţii necesare pentru fixarea idealului educativ, care am văzut că nu poate fi decât formarea de personalităţi etice. Sensul vieţii nu este de a o trăi intelectual sau voluntar, ci de a o trăi intens şi deplin, potrivit aptitudinilor individuale şi sociale pe care natura şi evoluţia socială le-a sădit în sufletul individului. De asemenea, am văzut că structura societăţii este formată şi de valori economice şi de valori psihice. O bună educaţie dar nu va exclude din preocupările sale mijloacele ce pun individualităţile pe drumul creării ambelor categorii de valori" (p. 174).

„Diferitele obiecte de învăţământ trebuie privite drept mijloace pentru dezvoltarea gândirii, nu scopuri în sine, aceasta şi pentru învăţământul primar şi cel secundar. Rostul acestor grade de învăţământ nu este de a scoate buni matematicieni, buni geografi etc. Conştiinţa este unitară, şi lumea externă de asemenea. Impărţirea strictă pe obiecte şi punerea de hotare despărţitoare între ele este în detrimentul unei culturi integrale a gândirii. Nevoia unei strânse corelaţii între ele se impune" (p. 208).

„Pentru pregătirea unor personalităţi morale, educaţia trebuie întemeiată pe *libertate.* Naturii umane nu-i place să fie condusă contra voinţei ei, fiindcă esenţa naturii umane este libertatea, spiritul de independenţă. În şcoala activă va trebui să facem loc acestui element prin aplicarea sistemului conducerii de sine" (p. 212).

„Şcoala activă nu are scopul să uniformizeze sufletele elevilor. Împotriva acestei uniformizări se opune şi variata structură a sufletelor lor, precum şi necesităţile sociale. Un educator care, cunoscând legile de dezvoltare ale vieţii psihice a copilului, caută să dezvolte în fiecare tot ceea ce are specific, şi în cel mai înalt grad, face o educaţie în vederea personalităţii. Un scop care ar fi străin de înclinările copilului nu numai că ar aduce acestuia nefericire, dar i-ar paraliza şi puterea de producţie, întrucât l-ar indrepta spre ocupaţii pe care nu le-ar face cu îndemânare şi cu drag. Nevoia ce o simte copilul să-şi afirme individualitatea sa specifică se poate uşor observa în tendinţa ce o are ca jucăriile şi micile lucruri ale sale să se deosebească de ale tuturor celorlalţi. În fiecare operă, oricât de neînsemnată, fiecare îşi depune marca deosebită a sufletului său" (p. 235).

„Deoarece menirea educatorului e să dea din sufletul său peste tot pe unde calcă; peste tot să rămână urme din sufletul său. Şi ca dintr-un izvor fără de moarte: cu cât dă mai mult cu atât mai năpraznic ţâşneşte forţa care sălăşluieşte în adâncurile sufletului său. Numai educatorul care a reuşit să valorifice această forţă are puternică influenţă asupra elevilor săi şi face ca principiile şcolii active să aibă viabilitate.

Fiindcă şcoala activă nu este o şcoală în care educatorul nu are nici un rol, sau un rol cu totul şters, şi în care elevii fac ce vor, cât vor şi cum vor. Ci educatorul şcolii active este un cercetător continuu al sufletelor elevilor săi şi continuu preocupat de mijloacele cele mai potrivite pentru a-i perfecţiona" (p. 280).

„O şcoală care se orientează după toate temeiurile ştiinţifice, care tinde la dezvoltarea tuturor funcţiunilor sufleteşti şi trupeşti, care pregăteşte pe individ pentru crearea de valori culturale este *şcoala activă integrală.*

Această şcoală răspunde îndeosebi necesităţilor de cultură integrală ale neamului nostru. Constrâns de împrejurările istorice, neamul nostru nu şi-a putut maximaliza însuşirile sale. Dar chiar în momentele vitrege nu şi-a înstrăinat structura sa idealistă.

Şcoala activă are menirea să actualizeze toate forţele care au stat atâtea veacuri în amorţire.

Şi mai ales astăzi, când toţi cetăţenii au câştigat dreptul efectiv la conducerea ţării, se impune o educaţie activă, care să formeze spirite capabile de a se conduce singure şi de a valorifica pentru ele şi pentru comunitate toate virtuţile pe care natura le-a sădit în ei" (p. 287).

# 9. Ştefan Bârsănescu (1895-1984)

**Repere biografice.** S-a născut în 1895, în localitatea Vipereşti, judeţul Buzău. A absolvit studiile secundare seminariale la Buzău. Îşi continuă studiile la universitatea din Iaşi, unde este licenţiat în filosofie şi drept, apoi în Germania, la Berlin, avându-i ca profesori pe Ed. Spranger, H. Meier, A. Vierkandt, A. Liebert, iar la Leipzig pe Th. Litt. Frecventează cercul „Viaţa Românească", marcat de un spirit democratic şi raţionalist. În 1925 obţine titlul de doctor cu teza *Emil Boutroux, viaţa, opera şi filosofia sa*. Ca asistent face câţiva ani de publicistică în reviste de prestigiu ca *Viaţa Românească* şi *Minerva*, continuând pătrunderea educaţiei ca formă de viaţă prin experienţe şcolare ca aceea de director al Şcolii Normale „Vasile Lupu" (1926-1928) şi ca profesor în învăţământul secundar între anii 1926 şi 1933. Din 1933 lucrează ca profesor de pedagogie la Universitatea „Al.I. Cuza", predând ca şi înaintaşul său, I. Găvănescul, psihologie, etică, pedagogie şi metodică. Are de suferit în perioada proletcultistă, fiind marginalizat şi dat afară din învăţământul superior, fiind „reintegrat" într-o perioadă de relativă liberalizare, la începutul deceniului şapte. În 1963 devine membru corespondent al Academiei Române, iar în 1970, membru titular. Activitatea sa ştiinţifică şi publicistică este deosebit de prodigioasă, numărând circa 30 de volume şi peste 500 de studii. Printre lucrările cele mai reprezentative amintim: *Pedagogie* (în patru ediţii, 1932-1936), *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă* (1936, reluată în 1976), *Politica culturii în România contemporană* (1937), *Istoria pedagogiei româneşti* (1941), *Pedagogia practică* (1946), *Pedagogia agricolă* (1946), *Schola latina de la Cotnari* (1957), *Educaţia estetică* (1962), *Academia domnească din Iaşi* (1962), *Istoria pedagogiei universale şi româneşti* (1968), *Pagini nescrise din istoria culturii româneşti* (1971).

## 9.1. Premise ale gândirii pedagogice

Având o consistentă formaţie umanistă şi filosofică, Ştefan Bârsănescu a vizat o pedagogie bazată pe valori, dar şi generatoare de valori autentice. Pedagogul ieşean este exponent al unei pedagogii a personalităţii, mergând pe linia formării şi desăvârşirii individualităţii prin cultură, prin receptarea şi crearea de valori. El operează de la început cu un sistem de idei subsumat pedagogiei culturii, fiind primul şi cel mai important reprezentant al pedagogiei culturii de la noi. Prestaţia sa pedagogică, deopotrivă constatativă şi proiectivă, capătă o semnificaţie aparte, marcând deschiderea unei noi etape în maturizarea ştiinţelor educaţiei: aceea a disputei între curentele moderne şi cele tradiţionale, dintre naţional şi internaţional în educaţie, dintre procesualitate didactică şi viziune filosofică, dintre teorie şi metateorie pedagogică. Epitetul de „pedagog al culturii" asociat cu cel de „pedagog social" s-a mai acordat în literatura epocii şi lui C. Narly şi I. Găvănescul, dar nu-l putem considera, după opinia lui Zaharian, drept reprezentant teoretic autentic al acestei direcţii decât pe Ştefan Bârsănescu, care îşi scrie întreaga operă de pe poziţiile lui şi operează cu categoriile lui în lucrările general – teoretice sau aplicative, de pedagogie comparată, de istoriografie a pedagogiei naţionale, de pedagogie agricolă, de istorie a pedagogiei. Teza principală a gândirii sale pedagogice este următoarea: fiinţa umană este înzestrată nu numai cu intelect, ci şi cu voinţă, emoţii, sentimente – care au un rol important în învăţare. Merge pe linia ideatică a lui Herbart, dar nu-l imită; subliniază rolul creativităţii în educaţie, al prestaţiei sau poziţionării personale, al harului, al talentului. Pedagogul ieşean abordează topici precum: raportul dintre cultură şi educaţie, politica culturii, statutul învăţătorului şi al educatorului, unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă, etape în dezvoltarea pedagogiei

şi educaţiei. Domeniile sale de competenţă au fost: pedagogia culturii, epistemologia pedagogică, filosofia educaţiei, didactica aplicată, pedagogia experimentală, pedagogia comparată, politica educaţiei, istoria pedagogiei, prospectiva educaţiei, pedagogia industrială, pedagogia agricolă etc.

## 9.2. Concepţia pedagogică

În viziunea lui Ştefan Bârsănescu, scopul educaţiei îl constituie formarea personalităţii culturale, caracterizată nu numai prin stăpânirea unui cerc larg de informaţii, ci şi prin capacitatea de a recepta şi a se devota binelui, adevărului, frumosului şi de a genera, pe mai departe, valori culturale. În perspectiva pedagogiei culturii, valorile de adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc. au un caracter etern, devin ancore umane dincolo de timp şi de spaţiu, fapt pentru care I.Gh. Stanciu afirmă că conceptul de „personalitate culturală" era mai mult „detaşat" decât „ataşat" de realităţile sociale ale epocii respective. Prin Ştefan Bârsănescu, pedagogia culturii a reuşit, pe cale deductivă, în maniera pedagogiei filosofice, să ofere o soluţie posibilă pentru organizarea procesului de învăţământ, scoţându-l din reţete sau algoritmi prestabiliţi.

---

**Temă de reflecţie**

Comentaţi în ce măsură definiţia de mai jos este în consens cu ceea ce se întâmplă la nivelul politicilor educaţionale şi al acţiunilor efective de formare la nivel de sistem şi de proces:

„Educaţia este activitatea conştientă de a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare, în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea" (Bârsănescu, 1934, pp. 159-164).

---

Pe aceeaşi direcţie, mai concretă, la nivelul acţiunilor didactice, se pot viza şi anumite căi de inducere a valorilor. „Întemeindu-se pe tezele fundamentale ale pedagogiei culturii şi fiind un spirit mai pozitiv decât Eduard Spranger, care preţuia cu precădere receptarea valorilor culturale prin «intuiţia simpatetică», profesorul Bârsănescu ajunge la ideea tipurilor de lecţie. Acestea decurg din existenţa celor trei acte de cultură care devin scopuri în procesul educaţiei: dezvoltarea capacităţilor de a recepta, de a trăi şi de a crea valorile culturale". În consecinţă, rezultă trei tipuri de lecţii: lecţii de transmitere a culturii, lecţii de trăire a valorilor şi de iubire şi admiraţie pentru valorile spirituale şi lecţii de formare a capacităţii de lucru a şcolarilor, în vederea unei creaţii culturale valoroase. Aceste probleme au fost abordate în lucrarea sa, *Tehnologia didactică* (1939). După Bârsănescu, educaţia ca fenomen specific uman este definită sub trei aspecte: 1) educaţia este un complex de acţiuni care izvorăsc din iubirea pe care educatorul o simte pentru copil; 2) (este) acea înclinare duioasă care se manifestă în trei direcţii fundamentale: ca îngrijire, îndrumare şi cultivare; 3) (constituie) acea activitate educativă care-şi propune să îl apropie pe copil de un anumit ideal de om. Din definiţie se vede clar şi scopul educaţiei: trecerea către individualitatea îmbogăţită, sporită, câştigată, către personalitate, către o individualitate bine conturată.

Ca teoretician al pedagogiei culturii, Ştefan Bârsănescu reuşeşte să imprime acest topos mai multor parcursuri investigative, deopotrivă teoretice, dar şi practice, prin rabatere la realitatea spaţiului educaţional. În *Politica culturii în România contemporană*, de pildă, Bârsănescu şi-a propus să analizeze politica culturii din România deceniilor trei şi patru,

sub trei aspecte precise: politica culturii şi politica educaţiei în constituţia ţării noastre; organizarea culturii în România vremii; tehnica politicii culturii. Pedagogul vizează politica culturii şi educaţiei în documentele formale, de pildă, în Constituţie, dar şi prin raportare la concepţia oamenilor de cultură ai vremii, exprimată în diferite ocazii, deoarece în constituţie politica culturală era vagă şi inactuală, de unde şi inaplicabilitatea ei, în vreme ce „la gânditorii români spiritul politicii culturale e cu totul diferit: e nou, e larg, e actual" (p. 139). De fapt, atunci când se analizează politica culturii este vorba de politica şcolară, întrucât şcoala era principalul factor de propagare a culturii. Investigând organizarea şi tehnica muncii culturale şi educative, autorul constată că „aparatul de stat pentru educaţie este dezvoltat, în schimb cel pentru propagarea culturii este rudimentar, iar în domeniul creaţiei, acest aparat face numai impresia că este dezvoltat" (p. 285). Din punctul său de vedere, pedagogia ca ştiinţă este cea mai indicată să controleze sub aspect ştiinţific activitatea politicii culturale, deoarece ea cercetează fenomenul specific care rezultă din contactul dintre societate şi cultură. Strânsa legătură dintre cultură şi educaţie era evidenţiată în contextul în care societatea interbelică resimţea o criză a culturii – „toate întrebările, toate rugăminţile se îndreaptă către stat şi către instrumentul său firesc – şcoala". Rezultatul analizei politicii şcolare din deceniile trei şi patru este cu totul defavorabil culturii dusă de cercurile guvernante din acea perioadă: politica educaţiei era concepută, în primul rând, ca o politică a instrucţiei; se manifestau reduse preocupări pentru creaţia şi propagarea culturii. Se constată neglijarea unor anumite tipuri şi grade de învăţământ: şcoala primară şi mai ales şcolile profesionale. După cum remarcă urmaşii acestei direcţii de aprofundare, demersul pedagogului ieşean „ne aduce în faţă primul tratat românesc de politică educaţională elaborat pe baza unor demersuri teoretice şi metodologice specifice pedagogiei", constituind o primă contribuţie „de analiză pedagogică a politicilor educaţionale din lume" (Creţu, 2003, p. 9). Modelul teoretic de analiză, deopotrivă metodologic şi deontologic, propus de Bârsănescu reprezintă „prima contribuţie sistematică românească, din perspectivă pedagogică, în domeniul politologiei educaţiei" (Creţu, 2003, p. 15).

În lucrarea *Clasa de elevi. Anchetă pedagogică* (1928), Bârsănescu intră în procesualitatea intimă a tehnicii formării, prin luarea în seamă a cadrului socio-grupal, cel al clasei, al grupului concret de învăţare. Colectivul şcolar apare ca un grup specific, cu reacţii de atracţie şi respingere faţă de exterior, cu interrelaţii între componenţii săi, ceea ce face din această lucrare o cercetare microsociologică, din care nu lipsesc matricele şi sociogramele individuale. După opinia lui Zaharian (1971, p. 84), pedagogia lui Bârsănescu este una societală, comunitară, dar comunitatea care îi stă la bază nu este un grup restrâns, o echipă de lucru, după modelele activiste ale vremii, ci o comunitate constituită în sistemul închis al pedagogiei culturii, dar şi al sociologiei lui F. Tonnies, în cadrul căreia receptarea şi crearea valorilor culturale se produc într-un circuit care se lărgeşte reproducându-se doar pe sine însuşi. Faptul iese în evidenţă în special în latura misionară, de educaţie naţională, a pedagogiei lui Bârsănescu.

În lucrarea *Pedagogie pentru şcoalele normale, seminarii, şcoale profesionale, învăţători şi studenţi*, apărută în 1932, se propune o pedagogie construită pe bazele biologiei, psihologiei şi sociologiei. Necesitatea educaţiei este aceea a transmiterii şi „reproducerii" culturii de la o generaţie la alta. Scopul ultim al educaţiei este formarea personalităţii, dar al unei personalităţi înzestrate cu atributul de om de cultură, ca fiinţă activă aflată în continuă interacţiune cu „formele de viaţă" concrete, activate la nivel socio-comunitar. Printr-o astfel de contextualizare, pedagogia devine ştiinţă a teoriilor şi modurilor de a concepe educaţia. Ea este o ştiinţă teoretică directivă şi poate fi identificată cu arta doar în măsura în care există, în practică, fireşte, „o mare analogie între creaţia pedagogică

şi creaţia artistică". Similitudinea e limitată de factorul social care face din educator un determinat. Pedagogul este psiholog nu în sensul examinării speculative a naturii copilului, ci un cunoscător şi practician al ştiinţei, pe care o aplică mai ales în organizarea tehnică a procesului educativ. Etica este prezentă şi ea tot cu o semnificaţie concretă şi reală: aceasta „stabileşte regulile datoriei zilnice a vieţii omului şi a societăţii omeneşti". Logica, estetica, anatomia şi igiena, sociologia se încadrează firesc în acest sistem. Astfel, copilul este un element cât se poate de concret, cu manifestări psihologice şi etice caracteristice fiecărei etape de vârstă; educaţia artistică nu este o educaţie generală, ea se desfăşoară în familie, şcoală şi societate; educaţia fizică are norme şi chiar limite morale, ea se desfăşoară după principii generale, dar şi după tradiţiile naţionale. Erudiţia, coroborarea datelor din ştiinţele conexe, sinteza şi concentrarea fac din această lucrare un manual de pedagogie modernă pentru şcoala medie.

În 1936 Bârsănescu vine cu o cercetare inovatoare şi curajoasă, ca finalitate şi amploare, cu caracter deopotrivă istoric şi epistemologic, care dezvăluie şi miezul concepţiei sale pedagogice: *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*. În această lucrare surprinde trăsăturile dominante ale concepţiilor pedagogice pe plan mondial şi naţional şi tendinţele ei fundamentale de dezvoltare. Principalele probleme analizate erau: a) dacă pedagogia are un domeniu unitar pe care să-l examineze dintr-o perspectivă proprie; b) dacă foloseşte, în examinarea pe care o întreprinde, metode obiective de cercetare. Din examinarea întreprinsă după metoda istorică, pe baza unei ample informări, rezultă patru stadii ale pedagogiei în drumul ei spre ştiinţificizare: până la 1900, între 1900 şi 1919, între 1919 şi 1930 şi perspectivele ce se prefigurau după 1930.

---

**Temă de reflecţie**

Arătaţi valoarea epistemologică a întrebărilor mai sus menţionate pentru evidenţierea caracterului ştiinţific al pedagogiei. În ce măsură etalarea acestor probleme precum şi generarea unor stadii în evoluţia pedagogiei mai sunt de actualitate?

---

Primul stadiu, cel al pedagogiei clasice, este caracterizat de dependenţa pedagogiei de filosofie, având un caracter normativ şi unitate de obiect – rezultată din problema centrală a pedagogiei clasice – idealul educaţional, stabilit pe cale deductivă. În acest stadiu, pedagogia nu se folosea de o metodă obiectivă de cercetare, ea nu era încă o ştiinţă, ci numai o disciplină, mai curând o „propedeutică", o „morală aplicată", o „cale de urmat"; esenţa acestei pedagogii este herbartianismul.

În al doilea stadiu, cel al pedagogiei experimentale, se remarcă îndepărtarea şi independenţa faţă de filosofie, utilizarea unei căi inductive în construirea teoriei – metoda experimentală – şi extinderea obiectului de studiu: copilul, teoria educaţiei, psihologia pedagogică. În acest context, pedagogia devenea o ştiinţă complexă, o „enciclopedie de ştiinţe", susţinută prin cercetări experimentale colective. Impasul pedagogiei în acest stadiu era unitatea de obiect; pedologia, ca şi pedagogia experimentală, considera copilul ca obiect al investigaţiei, căruia i se adăugau şi unele aspecte ale teoriei educaţiei şi psihologiei pedagogice. În noul context, avem de fapt o triplă pedagogie: pedologia, teoria educaţiei şi psihologia pedagogică. Oprindu-se asupra psihologiei educaţiei, Bârsănescu constată că ea adopta în genere „ideologia individualistă", ocolind marile probleme ale pedagogiei şi mărginindu-se la explicaţii deductive, metafizice, speculative. „Unitatea" pedagogiei constă mai ales în concentrarea atenţiei pe copil. Un punct slab al pedagogiei experimentale este neglijarea studiului idealului educativ, care nu putea fi rezolvat prin experimente pedagogice.

Între 1919 şi 1930 se poate vorbi de un stadiu al pedagogiei ştiinţifice, deşi rămân, ca un resort frenator, unele topici ale stadiului anterior. Acum se efectuează ample cercetări asupra psihologiei copilului, adolescentului şi tânărului, se reia preocuparea privind idealul, se dezvoltă cercetările de teoria educaţiei şi cele de psihologie pedagogică. Se dezvoltă noi ramuri ale pedagogiei: pedagogia morală, pedagogia socială, pedagogia adulţilor, pedagogia sexuală, pedagogia familiei, pedagogia estetică, pedagogia autorităţii şi libertăţii etc. Pedagogia devine o ştiinţă inductivă a educaţiei. Putem vorbi de o pedagogie ştiinţifică a fenomenului educativ în jurul anilor '30, odată cu Herman Nohl. Bârsănescu afirmă că societatea evoluează spre o pedagogie a vieţii, în sensul subordonării tuturor indivizilor imperiului pedagogiei.

După anii '30, sunt cercetate alte perspective de dezvoltare, pedagogia refăcându-şi unitatea, devenind o ştiinţă a fenomenului educaţiei, utilizând calea inductivă de cercetare. Aşa cum din fizica teoretică s-a dezvoltat o fizică aplicată, tot aşa, din pedagogia ca „ştiinţă reală" se va dezvolta o pedagogie normativă. Se poate vorbi de o continuare a tendinţei de ştiinţifizare în perioada interbelică, prin depăşirea caracterului unilateral al pedagogiei experimentale, limitată la studierea copilului, prin orientarea cercetărilor spre fenomenul educaţiei ca atare în care sunt implicaţi: elevul, educatorul şi conţinutul procesului instructiv-educativ.

---

**Activitate**

Comentaţi următorul citat, prin conexiune cu alte puncte de vedere exprimate de pedagogi români:

„Pentru formarea de convingeri juste, pedagogia recomandă următoarele procedee:

- Să punem pe copil să gândească în faţa naturii şi a vieţii, căci privind munca grea, gândind la soarta şi suferinţa oamenilor, contemplând existenţa umană în cauzalitatea şi finalitatea ei, tânărul dobândeşte un sens al vieţii şi activităţii umane...
- Să punem pe copil să intuiască opere de artă, ca unele care traduc adevărul despre viaţă şi valori. De exemplu, o înţelegere adâncă a omului şi a destinului său o putem scoate din opera unui Goethe, Shakespeare, a unui Creangă, Rebreanu, Caragiale etc.
- Să-l punem să citească istoria umanităţii şi biografia oamenilor mari, căci din lectura cărţilor de istorie, a documentelor şi inscripţiilor, ei pot scoate învăţături care să stea la baza convingerilor lor.
- Să oferim ca profesor o conduită care să constituie un exemplu şi un îndemn, că omul trebuie să aibă anumite convingeri, idealuri sau credinţe" (Ştefan Bârsănescu, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935, ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti, p. 613).

---

În ce priveşte didactica, profesorul ieşean caută să precizeze locul fiecărei discipline în cadrul ştiinţei despre educaţie. Analizând evoluţia ei de la Comenius, care pune oarecum semnul egalităţii între pedagogie şi didactică, până în perioada interbelică, el arată că în acea perioadă se putea defini în mod mai precis didactica, ca ştiinţa şi disciplina care studiază învăţământul educativ, fiind doar un capitol al pedagogiei. Problemele de care se ocupă didactica în viziunea sa sunt următoarele: psihologia didactică – în fapt, psihologia copilului şi condiţiile psihologice ale învăţământului; teoria instrucţiei – abordând materia de învăţământ şi tehnologia didactică; învăţătorul. El nu se desprinde prea mult de pedagogia herbartianistă, iar planul de lecţie propus este elocvent în acest sens: „(1) pregătirea dispoziţiei şcolarilor...; (2) comunicarea cunoştinţelor; (3) prelucrarea cunoştinţelor; (4) generalizarea, sistematizarea sau recapitularea cunoştinţelor; (5) valorificarea

cunoştinţelor". Bârsănescu este însă împotriva planului unic, rigid, arătând că pedagogia contemporană înclină către planurile-tip, planuri-model, care să rezoneze cu şcoala, clasa, materia şi caracterul lecţiei. Sufletul şcolii este, după opinia sa, învăţătorul bine ales, şi, în special, bine pregătit; el este de părere că „a fi dascăl echivalează cu a sta în serviciul unei trebuinţe eterne", că „funcţia de învăţător este o funcţie originară a tuturor societăţilor umane". Învăţătorul este caracterizat ca personalitate a culturii, vibrând faţă de marile valori spirituale, aflat în contact permanent cu ele, înţelegător şi plin de iubire faţă de copil, „capabil să cultive sufleteşte pe elevi şi să-i dispună atât pentru asimilarea bunurilor de cultură, cât şi pentru aprecierea justă a bunurilor culturale", aplecat continuu pentru studiul livresc, dar şi căutător de experienţă prin procedee moderne: excursii de studii, cursuri la mari centre profesionale.

## 9.3. Rezumat

Ştefan Bârsănescu rămâne un reper al pedagogiei româneşti prin propunerea unei pedagogii bazate pe valori şi o educaţie generatoare de valori. A fost deschizător de drumuri şi în ce priveşte perspectiva filosofică asupra educaţiei, defrişarea unor direcţii de sistematizare şi evaluare epistemologică a teoriilor educaţiei, promotor al politiilor publice în materie de educaţie, dar şi al didacticilor aplicate. A năzuit către o reformare a personalităţii în raport cu valorile perene, propunând o pedagogie valoristă, propensatoare de sens şi evoluţie înaltă pentru indivizi şi comunitate. Viziunea şi asumpţiile pentru care a făcut pledoarie constituie încă borne de atins atât în ce priveşte practicile educative curente, cât şi teoria ce o „acompaniază".

**Temă de reflecţie**

Ce pedagogi europeni evocaţi în capitolele anterioare expun puncte de vedere convergente cu cele ale lui Ştefan Bârsănescu? Evidenţiaţi continuităţi, complementarităţi sau zone de interferenţă ideatică.

## 9.4. Texte reprezentative

Ştefan Bârsănescu, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935, ediţia a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

„Cultura concepută ca noţiune despre valorile realizate de spiritul uman cum sunt ştiinţa, arta, morala, religia, dreptul etc. E o creaţie a omului: ea se obiectivează în cărţi, tablouri, monumente, opere de artă etc. Prin toate acestea omul se educă.

Concepută astfel – adică static – cultura reprezintă mijlocul de perfecţionare a omului, instrumentul principal de înobilare a umanităţii; iar în raport cu educaţia, ea e un mijloc de educaţie şi deci aparţine tehnicei educative.

Dar cultura poate fi privită şi ca proces de perfecţionare, de înobilare a spiritului şi vieţii umane.

Conceptul dinamic: cultura se înfăţişează ca o activitate de educaţie. Astfel privită, a atribui şcolii, profesorului, rolul că fac operă de cultură înseamnă a le atribui rolul de educator.

Dar cultura nu există în afară de om. Cartea se trezeşte din amorţeală când este citită, opera de artă când e gustată, templul încetează de a mai fi o simplă grămadă de pietre, când cineva se roagă într-însul. Aşadar, cultura trăeşte şi există în oameni cum se exprimă Ed. Spranger: «Kein

Kultur kann ganz ohne lebendige Träger fortdauern» (Ed. Spranger, *Das deutsche Bildungsideal*). Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Concepută în această formă, ca stare de spirit, ca putere de înţelegere şi de trăire a valorilor, cultura nu este nici mijloc, nici acţiune; ea devine un scop de educaţie" (p. 167).

„Termenul de cultură se referă la obiect, la bunurile de cultură; termenul de cultivare se referă la subiect; conceptul de cultură desemnează curent, bunuri spirituale; acela al cultivării defineşte acţiunea de perfecţionare a spiritului" (p. 169).

„Educaţia are un dublu scop: unul obiectiv – de a lucra pentru păstrarea şi sporirea valorilor obiective – şi altul subiectiv – să facă pe individ să se preocupe şi să vibreze pentru valorile subiective şi să poarte grija de păstrarea şi sporirea lor" (p. 224).

„Educaţia este o activitate complexă prin care influenţăm evoluţia psiho-fizică a individului, orientând-o în direcţia trăirii şi creării de valori. Astfel concepută, educaţia împlineşte o triplă funcţiune. În primul rând, ea îngrijeşte de dezvoltarea corpului omenesc, acest vehicul al vieţii spirituale. În al doilea rând, ea se preocupă de om spre a-l face să treacă de la o viaţă impulsivă, pe care E. Otto o denumea «Ein Trieblen», «Ein Triebwirken», la condiţia aceea în care el dă dovadă de «Ein Sinnwirken», adică de acţiuni precedate de reflexiuni.

Dar existenţa umană înregistrează o ascensiune şi în sfera vieţii obişnuite, către sfera artei şi frumosului, binelui şi moralei, adevărului şi ştiinţei, a dreptului şi a politicei, a divinului şi pietăţii, a economicului şi utilului. Această năzuinţă omul o datoreşte împrejurării fericite că el posedă în plenul său de desvoltare dispoziţii pentru pentru servirea şi crearea valorilor culturale. Pentru a se manifesta în chip superior şi original aceste dispoziţii, trebuesc nu numai trezite, ci şi desvoltate, alimentate şi ordonate. De aici decurge nevoia unei noi forme de educaţii pe lângă cele două deja tratate (educaţia fizică şi educaţia impulsiunilor): educaţia omului de cultură" (p. 418).

*

Ştefan Bârsănescu, 2003, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediţia a II-a, Polirom, Iaşi.

„Complexitatea politicii culturii provine din trei surse foarte diferite: 1. Din structura ei, 2. din caracterul ei specific, 3. Din ideea de lucru care îi stă la bază.

1. Complicaţia structurală provine din pluralitatea realităţilor şi disciplinelor corespunzătoare, pe care temele le angajează în discuţie. Politica culturii încearcă să combine mai multe discipline ştiinţifice, mai multe planuri ale realităţii într-un mod cu totul nou: politica – ştiinţa politicii, apoi cultura şi, odată cu ea, câteva discipline ale cunoaşterii omeneşti: filosofia culturii şi întreaga profunzime a ştiinţelor culturii şi societatea şi sociologia, ca ştiinţă corespunzătoare. Deoarece promotorul principal al politicii culturii este statul şi deoarece mijlocul specific de guvernare al statelor moderne este legea, şi numai în a doua linie mijloacele administrative ale executivei, politica culturii va îmbrăca un caracter statal legal, ceea ce ne conduce în domeniile teoriei generale a statului şi a jurisprudenţei de drept public constituţional şi administrativ. [...] Va trebui să ţinem seama şi de momentul istoric general, ceea ce înseamnă înglobarea politicii culturii în România contemporană în viaţa istorică integrală a acelei Românii. [...] A studia politica culturii în România contemporană înseamnă obligaţia de a avea conştiinţa clară a tuturor fenomenelor implicate în tema propusă – a fenomenului politic, cultural, social, statal, juridico-legal şi istoric – aşa cum ea rezultă din cercetările ştiinţelor respective. Numai aşa vom fi îndeplinit condiţiile gnoseologice, care garantează procesul cunoaşterii faţă de tribulaţii periculoase...

2. Rezultatul acestor circumspecte procedări va fi desprinderea sensurilor celor mai propice manipulării ştiinţifice ale realităţilor în care se mişcă politica culturii, iar din îmbinarea lor armonioasă se va desprinde punctul de vedere nou şi propriu al politicii culturii, ca domeniu autonom

de cercetare ştiinţifică. Politica culturii înseamnă considerarea grijii de cultură ca un interes obştesc. Considerarea culturii din punct de vedere politic va atrage în mod natural urmărirea ei în trei direcţii: ca spirit, organizare şi tehnică a politicii culturii. Politica culturii va trebui să urmeze sensurile indicate de conţinutul noţiunii de cultură: ideal, viaţă intimă bogată şi autentică şi profesiune...

Societatea are nevoie de iniţierea tineretului prin educaţie, pentru a se asigura progresul prin creaţie şi coeziunea printr-o cât mai mare omogenitate de pregătire şi atitudine, rol care-i revine propagandei. Cultura are o misiune de iniţiere în educaţie, de a realiza progresul în creaţie şi de a mobiliza naţiunea în propagarea ei...

Statul şi legea fiind la rândul lor: unitatea de voinţă a societăţii şi, respectiv, manifestarea istorico-juridică a acelei voinţe, înseamnă că politica culturii va îmbrăca haina statală şi legală, că ea va întrebuinţa aceleaşi mijloace de manifestare a spiritului, organizării şi tehnicii ei, că va fi o parte a unui ansamblu statal şi juridic" (p. 8).

Politica culturii în România contemporană (1918-1937) însemnează studiul grijii politice de cultură în direcţiile spiritului, organizării şi tehnicii, cultura fiind considerată ca o preocupare de profesiune, destinul intim şi idealul membrilor unei naţiuni, grija politică de cultură având menirea să împlinească prin ea nevoile educative, creatoare şi de propagandă ale societăţii, această grijă politică fiind cercetată sub aspectul juridico-statal şi realizările ei fiind controlate după criteriile impuse de nevoile naţionale ale epocii respective...

Ştiinţa pedagogiei, fiind concepută astăzi ca cercetare a fenomenului specific, care rezultă din contactul dintre societate şi cultură, în vederea realizării de valori, ea este în mod firesc indicată să controleze din punct de vedere ştiinţific activitatea politicii culturale. Politica culturii înseamnă utilizarea politică a culturii. Ştiinţa pedagogiei va avea de examinat, dacă punerea în contact a societăţii cu cultura respectă sau nu legile pe care ea le-a stabilit pentru acest fenomen, care pentru ea este fenomenul originar.

3. A treia sursă de complexitate o constituie ideea de lucru care stă la baza lucrării: corespondenţa dintre ideologia care a creat tipul de stat respectiv şi sistemul de politică a culturii. Ipoteza a fost că şcoala, în special, şi politica culturii, în general, sunt instrumente de realizare a ideologiei statale. Ideologiile determină sistemele de politică culturală...

Rezultatele analizei politicii culturii din România anilor 1918-1937 arată că politica culturală a acelei vremi se dovedea incoerentă, adică lipsită de sistem, concepută şi formulată fără suficientă competenţă pedagogică...

Carenţa rezultatelor politicii noastre culturale poate avea două înţelesuri: se poate referi la diletantismul şi frivolitatea tinerilor «educaţi», la şubrezenia creaţiei culturale şi la crescânda neştiinţă şi la crescânda corupţie morală a maselor; sau la haosul care a parvenit în spirit, organizare şi tehnică, politica noastră culturală şi legală după două decenii de eforturi. Cartea se referă la al doilea sens – la incoerenţa operei legale a politicii culturale, găsind-o vinovată de faptul că s-a ajuns să se poată vorbi de întârzierea culturală a ţării noastre.

Explicaţia acestei stări de lucruri este găsită în două împrejurări: 1. Lipsa de cunoştinţă ideologică în politica generală, care a atras după sine lipsa de claritate în ţeluri, lipsa de idei în organizare, de inventivitate în tehnică; 2. Lipsa unei literaturi pedagogice care să flancheze cu pregătirea ei ştiinţifică opera politicii culturii. [...] Pe când literatura pedagogică ar trebui să facă impresia unei discuţii de ofiţeri de stat major, aplecaţi pe harta care reprezintă câmpul de operaţii, publicistica noastră culturală seamănă cu o găină care râcâie pe grămada problemelor, ciugulind cu satisfacţie câte un bob răzleţ. Aşa se explică faptul că publicistica noastră culturală nu a putut fi în mare parte de nici un ajutor politicii culturale statale. La ce puteau folosi oare autorii care monologau, cine ştie ce idee «proprie» sau sugerată de o lectură lipsită de plan şi seriozitate? La noi, pentru cei mai mulţi, nu există conştiinţa problemelor noastre culturale; nu se ştie care sunt acele probleme.

Ceea ce agravează până la proporţii de coşmar efectele stării critice a politicii noastre culturale e faptul că în România actuală nu există – datorită unei nenorocite evoluţii istorice – nici o putere care să poată suplini statul absent.

În alte țări cu tradiții și seriozitate, familia, biserica, opinia populară, economia și meșteșugul, armata, presa, știința, arta și filosofia sunt puteri ale vieții, care în mod normal completează statul în opera lui culturală, iar, în timpuri de restrişte statală, îl poate înlocui. De multe ori ele rivalizează cu statul și îl întrec. Familia nu numai că poate face educație, dar poate asigura creația culturală prin atmosfera ei intelectuală sau prin bibliotecile și deseori fișele care se moștenesc din generație în generație. Biserica – atât cea protestantă, cât și cea catolică – pun un zel atât de mare în chestii culturale, încât luptă cu statul pentru drepturile ei în educația copiilor și tineretului sau pentru rolul de susținător spiritual al maturilor pe drumul plin de încercări al vieții. Ea stimulează creația prin edituri și universități confesionale și dezvoltă o efectivă și întinsă propagandă prin opera ei de asistență socială și misionarism religios. În Occident, biserica se amestecă printre copii, urcă cele mai înalte culmi ale gândirii, coboară în adâncurile cele mai mizere și mai tragice ale plebei decăzute din marile orașe, aducând peste tot cuvântul ei de lămurire, îndreptare și consolare. Opinia populară, caracterizată printr-o mare asprime morală și națională, constituie o forță vigilentă, care previne și sancționează abaterile, de multe ori într-un mod înfricoșător. Presa, care transformă în opinia publică murmurul popular, e pusă în serviciul educației, al creației și al propagandei culturale cu o râvnă și o competență uluitoare. Economia și tehnica sunt, de asemenea, focare de creștere a tineretului în dragostea de meserie, în punctualitate și pricepere al muncii și de propagandă pentru o viață rațională, omenească și gospodărească. Din punctul de vedere al creației culturale, se poate spune că marea industrie face în statele apusene mai mult decât statul, prin marile laboratoare bine înzestrate, în care lucrează savanți, care în mai multe cazuri au primit premiul Nobel. Armata, de asemenea, constituie o mare forță educativă și propagandistă, învățând supunerea, precizia, efortul și sugerând modalități de trai material și moral compatibile cu pretențiile de civilizație ale secolului nostru. Știința, arta, filosofia au o tradiție solidă, un public fidel și edituri care le dispensează de umilințe și vulgarizare" (pp. 25-29).

„România se află în plină realizare a programului ei istoric. Creșterii teritoriale îi urmează o creștere din interior, înălțării materiale o înălțare spirituală prin desfășurarea unei mari și intense politici culturale. S-au dat legi menite să reglementeze o viață nouă, s-au creat instituții chemate să satisfacă variatele și importantele obligații ale unui stat...

Motivele acestei acțiuni de politică culturală:

1. cultura este în rolul ei economic un mijloc indispensabil pentru propășirea unui popor;
2. cultura ca forță sufletească este elementul care efectuează trecerea unui popor la rangul de națiune conștientă sau împiedecă acțiunile de deznaționalizare;
3. cultura ca bun spiritual e averea care legitimează în fața conștiinței universale locul sub soare al unui popor;
4. cultura ca putere care susține și desăvârșește viața individuală și colectivă, e fântâna de apă vie care luminează pe cei ce o beau, făcându-i să descopere vieții un sens liniștitor și înalt;
5. cultura este unitatea de măsură pentru gradul de înălțare a existenței individuale și naționale" (p. 33).

„Cuvântul cultură poate să însemne (1) capitalul de cunoștințe care face posibil statul și economia, știnţa și religia, arta și morala; (2) educația, reprezentând, după concepția pedagogică, cultura dinamică sau procesul de perfecționare a indivizilor și de înnobilare a vieții colective...

Acordând celor doi termeni, de politică și de cultură, sensul cel mai larg, politica culturii înseamnă orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi: a culturii-educație, a culturii-creație, a propagării culturii...

Definiția stabilită mai sus este generală și, de aceea, cuprinzătoare: în cadrul ei intră, alături de politica statului, politica culturală: a bisericii, a economiei, a partidelor, a indivizilor. Această distincție este necesar de făcut pentru a stabili care factori dintr-un stat sunt responsabili de acțiunea complexă și de răspundere a politicii culturii și care nu; în ce spirit înțeleg acești factori să accepte o colaborare sau să o refuze; dacă ei concep o politică culturală completă, care să îmbrățișeze toate temele culturii: a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii sau dacă ignoră vreuna din ele.

2. Gândirea teoretică deosebește sistemele de politică culturală mai ales după mijloacele și scopurile lor.

După mijloace se deosebesc sistemul liberalist şi sistemul normativ. Sistemul liberalist concepe cultura ca un domeniu în care statul nu e chemat să se amestece; datoria lui se limitează la garantarea libertăţii cercetărilor ştiinţifice, a propagării libere a rezultatelor şi la subvenţii pentru întemeierea şi întreţinerea şcolilor. Cel mult se acceptă ideea ca statul să oblige pe oameni să-şi instruiască copiii (cazul statelor liberale din sec. XIX). Sistemul normativ nu se limitează la rolurile statului liberalist, ci fixează reguli obligatorii privitoare la desfăşurarea procesului culturii, indică scopul educaţiei, face selecţia creaţiilor culturale, impune un regim de «cultură dirijată».

Partizanii liberalismului cultural îşi sprijină teza pe următoarele consideraţii: (1) statul e o autoritate, e forţă constrângătoare, iar creaţia culturală se dezvoltă în libertate şi spontaneitate, intervenţia statului ar ameninţa creaţia culturală; (2) statul înseamnă conservare şi tărie; statul care s-ar consacra culturii ar pierde din energetica lui; (3) grija către cultură indică înclinarea către fineţe şi o coborâre a ideii de stat tare, o înclinare către moleşire. Totdeauna stările de cultură au coincis cu epoci de slăbire a statelor.

Partizanii culturii dirijate îşi întemeiază atitudinea pe raţiuni de ordin diferit şi de natură mai mult practică: (1) cultura liberă înseamnă bolşevism cultural. Dacă în statul naţional cultura ar vorbi de libertate, egalitate şi drepturile omului, de ideile unei epoci perimate, ea ar fi azi retrogradă; (2) monopolul cultural împiedică dezvoltarea ideilor contrare unităţii şi tăriei statului.

Sistemul politicii culturale mai poate fi clasificat şi în: universalist şi individualist. Sistemul universalist propune o politică culturală care să aibă ca scop binele «totului»; el vrea să facă din cultură un bun folositor pentru comunitate, în totalitatea ei: oraş, stat, naţiune. Sistemul individualist are ca scop binele indivizilor: a fiecăruia, a câtor mai mulţi, întemeindu-se pe o concepţie materialisto-nominalistă a vieţii. Se remarcă prin grija pentru instrucţia sau educaţia omului în vederea perfecţionării şi fericirii lui proprii; el e ecoul şi consecinţa logică a individualismului. În statele totalitare se afirmă sistemul opus: educaţia şi cultura sunt chemate să asigure autorealizarea naţiei sau a societăţii în vederea realizării unei misiuni. Acest sistem afirmă că individul, sacrificându-se pentru naţiune, nu numai că nu piere, dar îşi găseşte prin această contopire un sens al lui, al existenţei proprii, pentru că naţiunea, considerată ca o realitate metafizică, îl transcende pe individ şi-l poate continua dincolo de existenţa lui în ceea ce are mai frumos, mai înalt, mai pur.

Analiza sistemului politicii culturii interbelice din perspectiva individualismului-colectivismului, a liberalismului-normativismului, conduce la concluzia că în România nu a existat şi nu s-a afirmat o conştiinţă singură a unui sistem, că s-a făcut aplicarea mai multor sisteme, realizându-se un fel de sistem amestecat de politică culturală.

Dacă politica culturii a fost definită ca o sumă de măsuri de guvernare, ea nu este, însă, o sumă aritmetică, ci trebuie să constituie o totalitate organică, sau mai precis, o coerenţă logică, care se realizează (1) printr-un spirit călăuzitor, (2) printr-o organizare şi (3) o tehnică.

Pentru o politică, spiritul este sensul sau direcţia generală în care să se desfăşoare, e scopul urmărit, este credinţa ei cea mai înaltă în năzuinţele superioare ale politicii culturale; el trebuie să o străbată ca un fir roşu de la un capăt la altul, să o anime, să o unifice, să o inspire până în cele mai îndepărtate elemente; spiritul îi dă culoarea sa ideologică. Spiritul unei culturi poate să fie individualist sau colectivist, naţionalist sau antinaţionalist, religios sau laic. Fără el politica culturală nu are sens.

Spiritul politicii trebuie dezvoltat şi precizat prin măsuri juridice care orientează activitatea de educaţie şi cultură a unui popor şi încorporat în instituţii care sunt chemate să realizeze scopurile ei. Aceasta înseamnă organizarea politicii şi constituie o lucrare esenţială şi grea: organizarea trebuie să fie o continuare, o dezvoltare şi o amplificare a spiritului unei politici culturale; ea trebuie să-i corespundă până în cele mai mici detalii.

Dacă spiritul unei politici culturale se formulează obişnuit prin constituţia ţării, organizarea se oglindeşte în legi: în legi şcolare şi în legi ce privesc educaţia, creaţia şi propagarea culturii, în fruntea cărora stă mai pretutindeni legea de organizare a Ministerului de Instrucţie, a organului principal de gospodărire pentru întreaga operă de politică culturală.

Politica culturii se realizează printr-o tehnică concepută ca sumă de acţiuni şi mijloace prin care ea îşi poate atinge scopurile. Tehnica este concretizată în sistemele de educaţie şi învăţământ, în metode, orare, cunoştinţe etc.

Când între spiritul, organizarea şi tehnica culturală există o continuitate şi o consecvenţă, când ultimele sunt dezvoltări ale celui dintâi, atunci se realizează un sistem unitar de politică culturală şi se garantează rodnicia ei, atunci cheltuiala statului, speranţele naţiunii în şcoală şi truda educatorilor n-au fost în zadar.

Pentru ca o politică culturală să fie mare, ea trebuie să întrunească o serie de condiţii: (1) extensivitate, (2) intensivitate, (3) varietate.

Extensivitate dovedeşte o politică larg cuprinzătoare, care are preocuparea să cheme la cultură toate straturile sociale. O asemenea politică învinge egoismul de clasă şi de rang social, care adesea nu se mărgineşte numai la posedarea bunurilor materiale.

Intensivitatea unei politici culturale se probează prin elan şi profunzime. Elan înseamnă acţiune înflăcărată şi sinceră, iar profunzime: îndepărtarea de superficialitate, de mască, de faţadă, de „pojghiţă".

Varietatea o înţelegem ca lipsă de unilateralitate. Politica culturii trebuie să evite orientarea spiritelor către o singură valoare; ea trebuie să cultive întreaga tablă de valori, de la utilitate până la sfinţenie. Politica culturală e variată când deviza ei este, nu monopolul unei singure valori, ci concurenţa tuturor" (pp. 36-42).

*

Ştefan Bârsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Ştiinţa pedagogiei, pe principiile şi forţa căreia popoarele caută să-şi întemeieze educaţia sistematică, oferă cercetătorului contemporan un tablou complex şi variat. Ea face impresia că nu este o ştiinţă unitară, aşa cum se înfăţişează fizica, chimia şi oricare ştiinţă exactă" (p. 10).

„Acest tablou a făcut să se spună pe drept că pedagogia suferă de o dictatură a cuvântului sau, mai just, de o anarhie a formulelor, care ţin loc de idei, şi nu rareori din această pricină i s-a şi adus învinuirea în public că se caracterizează prin absolutismul frazeologiei" (p.11).

„Există în alcătuirea spiritului uman o năzuinţă după cunoaştere: proprietatea de a căuta în toate adevărul. Variată ca intensitate şi obiectiv, ea constituie nu numai o adevărată *atitudine de spirit*, dar şi un factor sufletesc care condiţionează progresul întregii culturi. Ea ne ajută să ieşim din stările de confuzie, îndemnându-ne să explorăm mai adânc pentru a ajunge la fondul lucrurilor. În faţa divergenţelor terminologice din pedagogie, această exigenţă a spiritului ne impune un studiu serios pentru a cunoaşte: *ce reprezintă toate acele pedagogii* citate mai sus, alături de care viitorul apropiat va mai putea adăuga şi altele? *Constituie ele oare un fenomen de lărgire a pedagogiei clasice, fiind ca o fericită îmbogăţire sau indică mai curând pulverizarea ei în sisteme şi curente mărunte de teorii şi opinii pedagogice ? Pot fi ele privite ca ramuri şi mlădiţe dezvoltate pe trunchiul viguros al pedagogiei generale, cu care fac corp, sau sunt eflorescenţe independente care duc o viaţă proprie*" (p. 11).

„În cazul nostru, interesul principal are ca obiectiv cunoaşterea determinanţilor care au provocat schimbările şi amplificările înregistrate de pedagogie în ultimele decenii. Mai precis, problema noastră e următoarea: *oare pedagogiile noi constituie un produs care ţine de un spirit superficial al epocii sau ele sunt mai curând o indicaţie că spiritul uman doreşte ca, prin făurirea lor, să creeze o nouă educaţie şi o mai bună teorie despre creşterea omului ?*" (p. 12).

„Problema unităţii pedagogice ca ştiinţă constituie un subiect care are originea într-o tulburătoare stare de lucruri: când, în jurul nostru constatăm lipsa unei acţiuni educative convergente, când urmările acestei lacune se traduc printr-un spor de dezorientare care loveşte mai adânc generaţia, atât de sensibilă, a tinereţii, spiritul simte nevoia să se întrebe: pedagogia actuală prezintă oare o unitate ştiinţifică sau nu? Care e obiectul ei şi ce reprezintă cunoştinţele noastre despre el? Constituie ele oare o adevărată ştiinţă sau formează o sinteză de teorii şi opinii?" (p. 26).

# 10. Constantin Narly (1896-1956)

**Repere biografice.** Constantin Narly s-a născut în 1896 la Tecuci, urmând şcoala primară şi gimnaziul la Tecuci şi liceul la Iaşi, iar examenul de bacalaureat l-a susţinut la Focşani. În anul 1914 se înscrie la Facultatea litere şi filosofie a Universităţii din Iaşi. Aici, se apropie de profesorul Ion Găvănescul, care îi sădeşte pasiunea pentru pedagogie. Este mobilizat în 1916 şi încadrat la o şcoală de ofiţeri, din toamna lui 1916 şi până în primăvara lui 1918. Revine la cursurile universitare şi susţine examenul de licenţă în 1919. Între anii 1921 şi 1926, audiază cursuri de filosofie şi pedagogie la Berlin şi Göttingen unde obţine, în 1924, doctoratul în filosofie cu teza *Die soziale Schichtung Rumäniens* (*Stratificarea socială în România*). Din 1926 este asistent la Catedra de pedagogie a Universităţii din Iaşi. În 1926 devine membru al Consilului legislativ. La 1 septembrie 1927, prin concurs, devine profesor agregat de pedagogie la Cernăuţi şi profesor titular la 1 ianuarie 1931. La ocuparea Bucovinei de către URSS, revine în ţară, apoi reia activitatea la catedra de la Cernăuţi, pe timpul războiului. Este transferat la Universitatea din Bucureşti, fiind epurat în 1947. A fost fondator (1931), director şi colaborator al *Revistei de pedagogie*. Principalele sale lucrări sunt: *Educaţie şi ideal* (1927), *Evocări veneţiene* (1928), *Pedagogia socială şi personalitatea* (1928), *Tolstoi educator* (1929), *Patru mari educatori. John Locke, V. Conta, Freud, Kerschensteiner* (1933), *Istoria pedagogiei, vol. I* (1935), *Pedagogia lui Immanuel Kant* (1936), *Către o politică şcolară* (f.a.) *Pedagogie generală* (1938), *Metode de educaţie* (1943), *Texte pedagogice*, îngrijită şi prefaţată de Viorel Nicolescu (1980). Se stinge din viaţă în 1956.

## 10.1. Premise ale gândirii pedagogice

Concepţia pedagogică a lui Constantin Narly este în strânsă legătură cu formaţia sa filosofică, puternic ancorată în cultura vremii, în mişcările ideatice europene ce au dominat perioada interbelică. De asemenea, a asimilat şi noile descoperiri din domeniul psihologiei personalităţii sau ale psihologiei genetice. În acelaşi timp, a cunoscut şi prefacerile socioeducaţionale din ţară, pe care le-a evaluat din perspectiva unui ideal umanist care l-a animat. Receptiv la primele defrişări în ce priveşte psihologia socială, a încercat să deceleze primele ancore pentru o pedagogie socială, generată, dar şi dinamizatoare a unor transformări la nivelul practicilor curente. Chiar dacă a traversat o epocă controversată ideologic, a rămas consecvent unor principii deopotrivă epistemologice şi deontologice care creionează o personalitate puternică, autentică, demnă.

## 10.2. Concepţia pedagogică

În viziunea sa, problematica idealului reprezintă tema centrală a pedagogiei şi configurează educaţia ca proiect şi ca realizare. După cum notează, „întreaga istorie a pedagogiei este istoria idealurilor care au stăpânit mentalitatea diverselor epoci, idealuri pe care educaţia a tins să le realizeze în om" (Narly, 1938, p. 154). Omul trebuie educat pentru umanitate, aceasta fiind o cerinţă etică. Promovează ca ideal personalitatea, fiind înţeleasă ca „maximum de desăvârşire într-o fiinţă umană a originalităţii sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înţelegem armonia productivă cu mediul" (1938, p. 232). Privitor la concepţia sa despre personalitate se constată dorinţa realizării unei corelări a

două puncte de vedere opuse: cel al pedagogiei individualiste şi cel al pedagogiei sociale. Propune o armonizare a socialului şi individualului, pe baza unei „armonii productive" cu mediul. „Sinteză a individului şi socialului, personalitatea – scrie Narly – înseamnă superiorul uman în forma individuală, căci acesta este înţelesul pe care să-l punem îndărătul definiţiei pe care am dat-o personalităţii" (1938, p. 403). Originalitatea pe care o aduce constă în aceea că redefineşte personalitatea prin luarea în calcul a substratului individual, ca disponibilităţi originare şi originale ale individului; de asemenea, propensează ideea armoniei productive cu mediul, concretizat în profesie, şi care reprezintă expresia imperativului social (e de meditat dacă nu cumva raportarea la profesiune este restrictivă). Idealul educaţiei presupune cu necesitate formarea unei concepţii despre lume şi viaţă, a unui *Weltanschauung*. Acesta constituie, de asemenea „ideea matrice a întregului proces educativ". Precizează faptul că este „un adevărat axiomatic, acela că la baza oricărei educaţiuni trebuie să stea o concepţie despre viaţă şi lume, o explicare a rostului vieţii şi lumii, cu un cuvânt o «filosofie»" (Narly, 1927, p. 141). Pedagogia nu reprezintă deci o ştiinţă neutră, strict descriptivă, raportul dintre ce promulgă aceasta şi viziunea despre viaţă fiind unul indisolubil. Problematica idealului conduce la o poziţionare filosofică; în ce priveşte strategiile concrete de urmat, pentru a întrupa acest ideal, ţin de un registru aplicativ, concret, cu implicaţii psihologice, metodice.

Din perspectiva principiilor educaţiei, Narly pare că privilegiază activismul şi ineismul unor structuri de dezvoltare. Pledează pentru ideea unei dezvoltări „libere", în acord cu pornirile sau experienţa de viaţă a elevului. Educaţia devine, astfel, un proces de autoeducaţie bazat pe interese, pe nevoi conştientizate în mod natural, pe instinctul de curiozitate, de autorevelare a unor interese ce se descoperă în chiar parcursul formării. Vocaţia personală se autodescoperă şi se edifică prin stimulări exterioare ce au în vedere ceea ce zace în interior.

---

**Temă de reflecţie**

Interpretaţi, din perspectivă didactică şi operaţională, următorul îndemn al lui Narly. În ce măsură acest principiu concordă cu metodele euristice şi se poate activa în raport cu *savoir*-ul contemporan?: „Nu are adevărată valoare educativă pentru individ decât ceea ce el a izbutit să aducă la lumină prin propria sa activitate" (1938, p. 319).

---

Ca şi alţi pedagogi, insistă asupra rolului jucat de anumiţi factori în formarea personalităţii. Aceşti factori (familia, biserica, statul, mediul), precizează Narly, rareori au căzut de acord pentru o conlucrare rodnică. De obicei, şi-au însuşit dreptul de a dicta singuri, când unul, când altul. Familia şi biserica au dominat separat educaţia în diverse epoci fără a privi la ceilalţi factori, care totuşi nu au putut fi împiedicaţi cu totul în a-şi spune cuvântul. Influenţa lor a trebuit să se facă simţită, deşi a fost mult umbrită. Din umbră însă au putut lucra uneori cu mai multă eficacitate în sensul lor, ceea ce a dus apoi la înlăturarea influenţei unilaterale de mai înainte, în favoarea factorului care, luându-i locul, a dominat el acum cu veleităţi de exclusivitate. Un rol deosebit acorda Constantin Narly şi pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei care are de intervenit, nu numai ca unul din factori, ci ca o putere, şi pe acest domeniu trebuie luată în considerare de către toţi factorii parţiali îndreptăţiţi şi interesaţi de educaţie şi încă mai ales de către stat. Pedagogia, dacă este pe de-o parte ştiinţă obiectivă şi dezinteresată, are prin obiectul ei, care este educaţia omului, şi aspecte normative. În numele acestora ea îşi spune cuvântul cu caracter imperativ. Nu în interesul ei ca organizaţie şi instituţie, nici în interesul reprezentanţilor

ei, care sunt pedagogii şi educatorii, ci în cel general al indivizilor, al naţiunii şi al umanităţii, înţelege ea să vorbească. Această îndreptăţire evidentă stă la baza dezvoltărilor prezente. De aceea, pedagogia constituie unul din factorii îndreptăţiţi să fie ascultaţi în politica şcolară (*cf.* Axentii, 2017).

Constantin Narly propune următoarea definiţie a educaţiei: „Educaţia este un act complex, prin care, dat fiind specificul ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, care împreună alcătuiesc o comunitate cu un înţeles special, o acţiune de influenţare conştientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenţia de a desăvârşi în ei un ideal, a cărui ultimă esenţă, gândită conştient sau nu, este tendinţa spre personalitate" (Narly, 1938, p. 98). Viaţa socială şi culturală conduce la un câmp vast şi complex de cunoştinţe şi relaţii pe care învăţământul nu le poate reproduce integral. O cultură şi o civilizaţie nu pot fi asimilate întru totul. Învăţământul trebuie să găsească expresia şi perspectiva cele mai potrivite pentru a-l racorda pe individ la experienţa şi zestrea culturală. De aceea, învăţământul devine pentru Narly „o instituţie de introducere metodică în mediul sintetic", un mediu cultural comprimat. Învăţământul tinde să realizeze un „maximum de introducere în mediu, maximum de desăvârşire a individului, în minimum de timp posibil cu minimum de cheltuială de energie".

---

**Activitate**

Comentaţi ideile evocate în citatul de mai jos. Cum ar putea fi compatibilizat crez cu evoluţiile sociotehnice actuale:

„Omul nu se poate afirma decât luând ca bază autonomia fiecărui om în parte şi autonomia tuturor la un loc. Această autonomie constă în libertatea de a te manifesta în propria ta direcţie, de a realiza acele bunuri spirituale şi deci acele valori care corespund vocaţiei tale. Realizări impuse sau prestate cu simţământul că ţi-au fost impuse, nu vor fi niciodată calitative, deci nu vor putea contribui la înaintarea omenirii, la desăvârşirea ei. O omenire care ar tolera astfel de atitudini ar lucra la propria ei stare pe loc şi deci la propriul ei regres" (Narly, 1980, p. 126).

---

Vorbeşte pentru prima dată în România de statutul şi importanţa comunităţii pedagogice ca fiind un topos paideic ce configurează, la nivel teoretic şi practic, o anumită unitate acţională. „Prin comunitate pedagogică", precizează Narly, „trebuie să înţelegem acea formă de viaţă proprie oricărui act educativ şi care constituie de conlucrarea sui-generis a educatului şi educatorului, se concretizează în instituţiile educaţiei, ce ne apar astfel ca însăşi întruchiparea comunităţii pedagogice în diversitatea înfăptuirilor ei reale" (Narly, 1938, p. 452). Topica cercetării comunităţii pedagogice este circumscrisă de Narly în studiul celor doi termeni ai ei – educatorul şi educatul –, al raportului dintre aceştia şi al instituţiilor pedagogice existente sau posibile ce concretizează dialectica paideutică. Din perspectiva cunoaşterii, apreciază Narly, raporturile dintre originalitatea specifică şi mediu se concretizează în două mari tipuri psihologice: tipul intuitiv, aplicat spre legătura cu obiectul şi tipul integrativ, înclinat spre manipularea cu simboluri. Din punctul de vedere al afectivităţii şi voinţei, raporturile de „valoare" dintre om şi mediu urmează, crede Narly, mai multe coordonate axiologice fundamentale, ce definesc tipuri corespunzătoare: tipul de apropiere, tipul de creare, tipul de participare, tipul de dezvoltare şi tipul „valorii" estetice. Din combinarea tipului psihologic primar cu mediul reies cincisprezece tipuri vocaţionale sau profesionale pe care încearcă să le surprindă prin metoda „observaţiei vocaţionale".

A fost şi un fin evaluator al ideilor şi doctrinelor pedagogice universale sau româneşti. Analiza gândirii pedagogice este realizată pe fondul istoriei culturii, excursul interpretativ sporindu-şi astfel valenţele clarificatoare în ceea ce priveşte geneza ideilor pedagogice. După Narly, istoria pedagogiei este, într-un fel, „chiar chintesenţa istoriei culturii, căci în educaţie se restrâng şi se rezumă ca într-o lentilă toate tendinţele unei epoci" (Narly, 1935, p. 4). „Istoria pedagogiei, şi mai ales istoria teoriilor educaţiei, înseamnă o necontenită luare de contact cu eternul uman, cu superiorul etern uman. Luarea de conştiinţă a omului despre valoarea sa însăşi, evidenţierea necontenitei spiritualizări a înfăţişărilor şi manifestărilor sale ne serveşte ca cel mai bun tonic pentru susţinerea luptei necontenite cu toate piedicile, spre realizarea noastră esenţială pe calea acestui superior uman. Istoria pedagogiei ne prezintă aşadar, în chip sintetic, însăşi evoluţia culturii în liniile sale esenţiale" (1980, p. 233). Fiind fidel trecutului, recunoscător, dar şi continuator al acestuia, Constantin Narly a încercat şi chiar reuşit să reinterpreteze şi să compatibilizeze idei mai vechi, într-un mod propriu, cele patru mari probleme ale pedagogiei sistematice: raţiunea sau posibilitatea educaţiei, idealul pedagogic, mijloacele de realizare a educaţiei, rolul şi statutul comunităţii pedagogice.

## 10.3. Rezumat

Adept al unei pedagogii filosofice, Constantin Narly a fost atent şi la faptele educative, editate la nivel micro sau macro, la tehnici concrete, dar şi la dezvoltările din planul politicilor educative. Ca reflectare a unei concepţii despre existenţă, pedagogia se metamorfozează ţinând cont de reliefuri socioculturale, dar şi de determinări ce vin de la fiinţa educatului, de la specificul grupului din care face parte, de la proiecţii sociale. Propensează un optimism pedagogic şi pledează pentru puterea educaţiei în a ridica fiinţele, luate individual sau grupal. Puterea educaţiei ţine şi de anumite cadre sau limitări, furnizate de datul ereditar, de constrângeri de natură material-strategică. Orice proces educativ pune în balanţă o intenţionalitate sau o posibilitate personală cu un anumit vector de evoluţie dat de idealul specific ce funcţionează la nivel supraindividual. Dincolo de diversitatea scopurilor, există un ideal unitar, cel al dezvoltării libere şi plenare a personalităţii umane. Educaţia tinde să unifice pornirile individualiste, să le coaguleze înspre scopuri care transcend solipsismele individuale. Omul trebuie educat pentru umanitate, ţinând cont de imperativul personalităţii.

---

**Temă de reflecţie**

Ce alţi pedagogi români au viziuni consonante cu cele exprimate de Constantin Narly? Reliefaţi unele asemănări şi deosebiri în concepţiile acestora.

---

**Activitate**

Extrageţi ideile semnificative din următorul citat şi comentaţi-le:

„Orice educaţie trebuie să fie autoeducaţie. Adultul, educatorul trebuie să sprijine acest proces de desăvârşire a copilului prin libera manifestare a sa. Aici este tot meşteşugul său. Viaţa trezeşte spontaneitatea, viaţa însăşi fiind spontaneitate. Mijloacele educaţiei, metoda vieţii înseşi, iar raţionalizarea mijloacelor trebuie să conducă la viaţă, nu să înstrăineze de ea" (Narly, 1980, p. 149).

---

## 10.4. Texte reprezentative

Constantin Narly, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*,
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

„Această influenţare conştientă intenţionează o anumită pregătire, formare, desăvârşire a celui educat, care desăvârşire se traduce exterior printr-o stăpânire a mediului înconjurător, o introducere în mediu şi, în acelaşi timp, ca un corelat interior, printr-o maturizare cât mai adecvată a puterilor individului educat. S-ar părea de aici că scopul ultim al oricărui act educativ consistă în însăşi persoana educată. Totuşi nu este aşa decât în parte. În orice act educativ formarea persoanei educate este şi ea intenţionată în vederea unui ideal considerat în afară de ea, îndeobşte în vederea unui ideal superior insului ca atare" (p. 44).

„Orice mijloc este în strânsă dependenţă de scopul pe care este ţinut să-l înfăptuiască. Mijloacele educative însă au o înfăţişare specială, de altfel în legătură desigur cu scopul special pe care tind să-l înfăptuiască. Într-adevăr, scopul educaţiei este privit ca fiind superior omului. Totuşi el trebuie înfăptuit cel puţin potenţial în om, în copil, care din acest punct de vedere apare ca purtător al scopului şi ca atare se poate chiar confunda cu scopul. Din această cauză şi mijloacele pedagogice vor trebui să ţină seama de om, de trupul şi sufletul său" (p. 45).

„Educaţia este un act complex, în care, fiind dată posibilitatea ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, cu care împreună alcătuiesc o comunitate cu un înţeles caracteristic, o acţiune de influenţare conştientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenţia de a desăvârşi în ei un ideal, a cărui ultimă esenţă, gândită conştient sau nu, este tendinţa spre personalitate" (p. 52).

- Pedagogia
  - Istorică:
    - Istoria educaţiei şi a doctrinelor pedagogice
  - Sistematică:
    - Problema posibilităţii educaţiei
      - Problema idealului pedagogic
      - Problema mijloacelor educaţiei
      - Problema comunităţii pedagogice

(p. 55)

„Întreaga istorie a pedagogiei, dintr-un anumit unghi privită, este istoria idealurilor care au stăpânit mentalitatea diverselor epoci, idealuri pe care educaţia a tins să le realizeze în om" (p. 69).

„Idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrâurire educativă, ci este în acelaşi timp prisma, este luneta prin care noi privim, vedem şi concepem întreaga realitate pedagogică însăşi, aşa cum ne apare în marile ei probleme. Fiecare ideal parţial nou în educaţie atrage cu sine o altă atitudine faţă de copil şi faţă de fiinţa umană în general, faţă de mijloacele utilizate şi faţă de forma pe care comunitatea pedagogică o va lua" (p. 70).

„Pentru noi personalitatea este maximum de desăvârşire, într-o fiinţă umană, a originalităţii sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înţelegem armonia productivă cu mediul" (p. 122).

„În om se adăposteşte cea mai înaltă valoare pe care omul o poate cunoaşte. Aşa-numitele valori supraindividuale, obiective sau chiar necondiţionate, sunt toate în dependenţă de om, sunt condiţionate de om, el fiind creatorul lor, promotorul lor sau numai reprezentantul şi purtătorul lor. Orice

bun cultural îşi datorează existenţa omului, el fiind acela care l-a creat. Iar după ce şi-a luat fiinţa, orice bun cultural, spre a trăi, spre a se perpetua, are nevoie să fie primit de sufletul unui om, să trăiască în el" (p. 124).

„Condiţiile vieţii sociale fac ca recunoaşterea valorii celorlalţi, tot atât de mult ca şi înfăptuirea propriei valori, să ia aspectul unei cooperări. Oamenii nu trăiesc şi nici nu pot trăi izolaţi. Pentru existenţa lor şi pentru înfăptuirea lor proprie, ei au nevoie unul de altul. De aici urmează că între oameni sunt necesare o serie de raporturi, care toate sunt îndreptăţite atâta vreme cât nu au ca scop promovarea unuia sau unora în dauna altora. Din acest punct de vedere, libertatea omului cunoaşte o limită, care este cuprinsă chiar în ideea de libertate, de îndată ce nu mai vorbim de omul abstract, ci de fiecare om în parte, de oameni. Este vorba de limita aceea de a cărei respectare depinde însăşi libertatea" (p. 125).

„Normele etice ar putea să apară ca o limitare a libertăţii, de îndată ce unii indivizi impietează asupra libertăţii altora, de îndată ce ies din sfera propriei lor libertăţi. Normele etice sunt deci o limită a încercărilor de abuz şi nu a libertăţii. Dimpotrivă, în ce priveşte libertatea, normele etice alcătuiesc cadrul însuşi al desăvârşirii individuale. De aceea credem că expresia cea mai bună pentru ele este denumirea de «principiu social». Prin aceasta se vede şi natura lor interindividuală. Dacă prin «principiul social» înţelegem «armonia productivă cu mediul», dobândim tocmai cadrul în care libertatea se manifestă, cadrul în care poate fi vorba de libertate. Cineva care ar trăi cu desăvârşire izolat nu ar putea vorbi de libertate, tot aşa precum nu ar putea vorbi de constrângere socială" (p. 125).

„Caracterul sintetic al bunurilor spirituale pe care şcoala le oferă cere ca şi lămurirea şcolarului cu aceste bunuri să nu fie lăsată la voia întâmplării, ci să fie şi ea raţionalizată. Exemplul vieţii ne duce la stabilirea unei gradaţiuni în mersul învăţământului, în sensul unei treceri de la diversitate la unitate. Din ce în ce mai mult efortul elevului trebuie să însemne o structurare unitară a bunurilor culturale în jurul centrului interior ce se precizează mereu mai clar şi care este vocaţia. Drumul de la diversitate la unitate, care trebuie urmărit de-a lungul tuturor anilor de şcoală, îşi găseşte locul şi înăuntrul fiecărei ore de curs, şi, tot astfel preocuparea concomitentă de realizare a principiului social" (p. 168).

„Prin comunitatea pedagogică trebuie să înţelegem acea formă de viaţă proprie oricărui act educativ şi care, constituită de conlucrarea sui-generis a educatului şi a educatorului, se concretizează în instituţiile educaţiei, ce ne apar astfel ca însăşi întruchiparea comunităţii pedagogice în diversitatea înfăptuirilor ei reale. Studiul comunităţii pedagogice, în înţelesul organic în care îl concepem aci, trebuie să se ocupe mai întâi cu cei doi termeni ai comunităţii pedagogice, adică educatorul şi educatul, apoi cu raportul dintre ei şi, în sfârşit, cu concretizările în instituţii pedagogice existente sau posibile" (p. 178).

„Mai important şi mai plin de interes decât teoriile despre educaţie dintr-o epocă dată, pare studiul însăşi al educaţiei ca fapt existent în acea epocă. Instituţiile de educaţie, legile şcolare de atunci sunt mai instructive în această privinţă decât teoriile despre educaţie" (p. 232).

„Mersul culturii este în zig-zag, în care fiece înaintare înseamnă o anumită întoarcere înapoi, dar totodată şi o anumită diferenţă de nivel, un anumit progres.

Vechi şi nou astfel se amestecă, erorile revin într-o anumită măsură, însă pe alt plan, mult purificate, înălţate. Diamantul în diferitele sale faze de devenire, din cărbunele brut, până la strălucitoarea piatră preţioasă, rămâne până la urmă tot cărbune, dar în fiecare fază un cărbune mai subtil, mai aproape de limpezimea şi sclipirea finală" (p. 233).

„Omul nu numai că poate să se perfecţioneze pe sine însuşi, dar mai mult, în însăşi esenţa fiinţei sale stă, ca o caracteristică statornică, voinţa de desăvârşire. Chiar când face răul, intenţionează un bine, care poate fi greşit conceput, dar pentru aceasta nu mai puţin revelator al esenţei sale spirituale, dumnezeieşti.

Pe om, cu spiritualitatea lui, în lupta ce prezintă urcuşuri şi scoborâşuri, dar care înseamnă până la urmă înălţare, pe omul realizator al desăvârşirii sale, trebuie să-l căutăm în Istoria pedagogiei" (p. 234).

# FIŞĂ
## de evaluare a unităţii de curs cu tema :
## REPREZENTANŢI AI PEDAGOGIEI ROMÂNEŞTI

**Numele cursantului** _____

♦ Subiectul

1. După aşteptările dumneavoastră, **cât din subiect a fost acoperit ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

2. **Cât din material pare a avea** valoare aplicativă sau formativă **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

3. **Cât din conţinut** a fost nou **pentru dumneavoastră ?**

| Nimic | | | | | | Tot |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. **Indicaţi aprecierea dumneavoastră asupra** obiectivelor.

| Obiectivul | Complet realizat | Parţial realizat | Complet nerealizat |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |

5. **Cât din** interesul cognitiv **al dumneavoastră a fost atins ?**

| Deloc | | | | | | Complet |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. **Ce parte a unităţii de curs o găsiţi** utilă **în perspectivă ?**

7. **Vă rugăm să faceţi comentarii asupra conţinutului unităţii de curs.**

| Subiecte despre care doresc să aflu mai multe | Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puţin |
|---|---|
| | |
| | |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Experienţa de învăţare

8. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţiile imediate **din unitatea de curs ?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

- Standardul cursului

9. **Care a fost ponderea activităţilor** bazate pe achiziţii suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) **din unitatea de curs ?**

| ← | Prea puţin | Normal | Prea mult | → |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

10. Găsesc stilul de expunere **al conţinutului unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Găsesc pragmatismul **unităţii de curs...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Găsesc conţinutul academic **al materialelor scrise...**

| Nesatisfăcător | | | | | | Foarte bun |
|---|---|---|---|---|---|---|

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecţie **din materialele scrise...**

| Nesatisfăcătoare | | | | | | Foarte bună |
|---|---|---|---|---|---|---|

- Alte teme de studiu solicitate

**Pentru a-mi dezvolta abilităţile şi gradul de cunoaştere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:**

| |
|---|
| |
| |
| |

**În final, vă rugăm să adăugaţi comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Bibliografie


Adămuţ, Anton, 1997, *Literatură şi filosofie creştină*, Editura Fides, Iaşi.

Albulescu, Ion, 2005, *Istoria gândirii şi practicii pedagogice româneşti*, Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca.

Alziary, H., Freinet, C., 1947, *Les correspondances scolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

Antohi, Iosif, 1977, „Studiu introductiv" la Comenius, J.A., *Pampaedia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Antonescu, G.G., 1924, *Din problemele pedagogiei moderne*, Editura Cartea Românească, Bucureşti.

Antonescu, G.G., 1939, *Istoria pedagogiei. Doctrine fundamentale ale pedagogiei moderne*, ediţia a III-a, Editura Cultura Românească, Bucureşti.

Antonescu, G.G., 1941, *Pedagogia generală*, ediţia a III-a, Editura Scrisul Românesc, Craiova.

Antonescu, G.G., 1943, *Pedagogia contemporană. Probleme şi curente*, ediţia a II-a, Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti.

Aristotel, 1988, *Etica nicomahică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Aristotel, 1996, *Politica*, Editura Antet, Bucureşti.

Augustin, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Axentii, Ioana Aurelia, 2017, *Factorii educaţiei în concepţia lui Cnstantin Narly – recurs la istoria pedagogiei*, http : //www.dacoromania-alba.ro/nr65/factorii_educatiei.htm, accesat la 10 sept. 2017.

Banu, Ion (coord.), 1984, *Filosofia greacă până la Platon*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Barth, Karl, *s.a.*, *Réalité de l'homme nouveau*, Éditions Labor et Fides, Genève.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală, predat în anii 1933-34*, ediţia a II-a, Editura J. Livescu şi D. Ungureanu, Bucureşti.

Bârsănescu, Ştefan (coord.), 1970, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bârsănescu, Ştefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bârsănescu, Ştefan, 2003, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi.

Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Éditions Chronique Sociale, Ottawa.

*Biblia sau Sfânta Scriptură*, 1991, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Binet, Alfred, 1975, *Idei moderne despre copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bloch, Marc-André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris.


BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bowyer, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois.

Campanella, Tommaso, 1959, *Cetatea Soarelui*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehetica*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Chateau, Jean, 1956, *Les grands pédagogues*, PUF, Paris.

Claparède, Édouard, 1973, *Educaţia funcţională*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Claparède, Édouard, 1975, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Clement Alexandrinul, 1982, *Scrieri*, I, traducere, note şi indici de D. Fecioru, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Clément d'Alexandrie, 1960, *Le pédagogue*, I, Les Éditions du Cerf, Paris.

Coman, I.G., 1944, *Probleme de filosofie şi literatură patristică*, Tipografia Cărţilor Bisericeşti, Bucureşti.

Coman, I.G., 1988, *Frumuseţile iubirii de oameni în spiritualitatea patristică*, Editura Mitropoliei Banatului, Timişoara.

Combon, J., Delchet, R., Lefevre, L., 1977, *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Comenius, J.A., 1977, *Pampaedia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Compayré, Gabriel, 1889, *Histoire de la pédagogie*, Librairie Classique Paul Delaplane, Paris.

Cousinet, Roger, 1978, *Educaţia nouă*, Editura Didactică şi Pedagogică.

Creţu, Carmen, 2003, *Prefaţă* la Ştefan Bârsănescu, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi.

Curtis, S.J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press Ltd, London.

Debesse, M., Mialaret, G. (coord.), 1971, *Traité des sciences pédagogiques*, II, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris.

Decroly, O., Buyse, R., 1929, *Pédagogie quantitative*, Maurice Lamertin (éd.), Bruxelles.

Deledalle, Gérard, 1990, *La pédagogie de John Dewey*, *apud* Dewey, John, *Démocratie et éducation*, Éditions Armand Colin, Paris.

Dewey, John, 1972, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dewey, John, 1971, *Crezul meu pedagogic*, *apud* Stanciu, Ion Gh., Nicolescu, Viorel, Sacaliş, Nicolae, 1971, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dewey, John, 1977, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Duboc, Benoît, 1996, *Maria Montessori : l'enfant et son éducation*, *apud* Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris.

Durkheim, Émile, 1972, *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Durkheim, Émile, 1980, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Durkheim, Émile, 1995, *Formele elementare ale vieţii religioase*, Editura Polirom, Iaşi.

Erasmus din Rotterdam, 1959, *Elogiul nebuniei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Fecioru, Dumitru, 1937, *Ideile pedagogice ale Sfântului Ioan Hrisostom*, Tipografia Cărţilor Bisericeşti, Bucureşti.

Fénelon, 1920, *De l'éducation des filles*, Librairie Hachette, Paris.

Ferrière, Adolphe, 1973, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Florian, Mircea, 1992, *Îndrumare în filosofie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Freinet, Célestin, 1950, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

Freinet, Célestin, 1960, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

Freinet, Célestin, 1966, *Essai de psychologie sensible*, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

Freinet, Célestin, 1967, *Le journal scolaire*, Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes.

Freinet, Célestin, 1994, *Œuvres pédagogiques*, I, Éditions du Seuil, Paris.

Fröbel, Friedrich, 1881, *L'éducation de l'homme*, Éditions Ract & C, Paris.

Gabrea, Iosif, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Gangel, Kenneth, Benson, Warren, 1994, *Educaţia creştină. Istoria şi filosofia ei*, Editura Cartea Creştină, Oradea.

Gauthier, Clermont, 1996, *La naissance de l'école au Moyen Âge*, *apud* Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.

Gauthier, Clermont, 1996a, *De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle*, *apud* Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.

Găvănescul, Ion, 1907, *Istoria pedagogiei*, ediţia a II-a, Institutul de Arte Grafice şi Editura Minerva, Bucureşti.

Găvănescul, Ion, 1921, *Curs de pedagogie. Pedagogie generală*, ediţia a II-a, Editura Cartea Românească, Bucureşti.

Găvănescul, Ion, 1995, *Texte pedagogice alese*, ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Liliana Stan, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Gerson, Jean, 1990, *Imitaţia lui Cristos*, ediţia a III-a, Biblioteca „Ieremia Valahul", Roma.

Ghibu, Onisifor, 1977, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ghidionescu, Vladimir, 1911, *Pedagogia ştiinţifică şi noile reforme şcolare*, tip. D.C. Ionescu, Bucureşti. Ghidionescu, Vladimir, 1915, *Introducere în pedologie şi pedagogia experimentală*, Editura H. Steinberg, Bucureşti.

Grigore din Nazianz, 1993, *Cele cinci cuvântări ale Celui între Sfinţi, Părintelui nostru, Grigore de Nazianz*, traducere şi note de D. Stăniloae, Editura Anastasia, Bucureşti.

Grigore din Nazianz, 1997, *Poem – îndemn către Olimpiada*, *apud* Sf. Ioan Gură de Aur – Cuvioasa Olimpiada Diaconiţa, *O viaţă – o prietenie – o corespondenţă*, Editura Deisis, Sibiu.

Grigore Taumaturgul, 1984, *Discursul Sf. Grigore Taumaturgul adresat lui Origen, în Cezareea Palestinei, la sfârşitul studiilor sale în preajma acestuia, înainte de a pleca acasă*, *apud* Sf. Grigore Taumaturgul şi Metodiu de Olimp, *Scrieri*, col. „Părinţi şi Scriitori bisericeşti", X, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Guex, François, 1913, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, 2e édition, revue et corrigée, Librairie Félix Alcan, Paris.

Guy, Alain, 1972, *Vives ou l'humanisme engagé*, Éditions Seghers.

Habra, Georges, 1994, *Iubire şi senzualitate*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Hameline, Daniel, 1986, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion.

Hameline, Daniel, 1993, „Édouard Claparède", în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Hannoun, Hubert, 1995, *Anthologie des penseurs de l'éducation*, PUF, Paris.

Hannoun, Hubert, 1995a, *Comprendre l'éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Éditions Nathan, Paris.

Haret, Spiru C., 1903, *Raport asupra activităţii Ministerului Instrucţiunii Publice şi al Cultelor*, Bucureşti.

Haret, Spiru C., 2009, *Operele lui Spiru Haret*, vol. II, Editura Comunicare.ro, Bucureşti.

Haret, Spiru C., 2009, „Raport general asupra învăţământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucţiunii Publice şi Cultelor, Bucureşti – 1884", în *Operele lui Spiru Haret*, Editura Comunicare.ro, Bucureşti, vol. I.

Heidegger, Martin, 1988, *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, Bucureşti.

Herbart, Johann Friedrich, 1976, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Hubert, René, 1949, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris.

Hummel, Charles, 1994, „Platon", în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Ieronim, 1959, *Despre educaţia tinerei Pacatula*, *apud Din istoria gândirii pedagogice universale*, I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ilica, Anton, 2015, *Pedagogi români. Medalioane şi interviuri*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti.

Ioan Gură de Aur, 2000, *Despre gloria deşartă şi educaţia copiilor*, *apud* Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educaţie ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu.

Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.

Kanz, Heinrich, 1993, „Emmanuel Kant", în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Key, Ellen, 1978, *Secolul copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, II, PUF, Paris.

Locke, John, 1961, *Eseu asupra intelectului omenesc*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Locke, John, 1971, *Câteva cugetări asupra educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Makarenko, Anton Semionovici, 1951, *Poemul pedagogic*, ediţia a II-a, Editura de Stat pentru Literatură Ştiinţifică şi Didactică, Bucureşti.

Makarenko, Anton Semionovici, 1960, *Opere pedagogice alese*, I, ediţia a III-a, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Makarenko, Anton Semionovici, 1963, *Opere pedagogice alese*, II, ediţia a II-a, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Manolache, A., 1973, *Studiu introductiv* la I.C. Petrescu, *Şcoala activă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Martín Ibáñez, Ricardo, 1994, „Juan Luis Vives", în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Maritain, Jaques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Éditions Fayard, Paris.

Marrou, Henri-Irenée, *Istoria educaţiei în Antichitate*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1997.

Martineau, Stéphane, 1996, *Jean-Jacques Rousseau : le Copernic de la pédagogie*, *apud* Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.

Mayer, Frederick, 1966, *A History of Educational Thought*, 2nd edition, A Bell and Howell Company, Columbus, Ohio.

Meumann, Ernst, 1980, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală şi bazele ei psihologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Moise, Constantin, 1983, *Şcoala activă în România până la mijlocul secolului al XX-lea*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Montaigne, 1925, *Essais*, I, Librairie Garnier Freres, Paris.

Montaigne, 1984, *Eseuri*, I, Editura Minerva, Bucureşti.

Montessori, Maria, 1958, *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, Desclée de Brouwer, Paris.

Montessori, Maria, 1977, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Moreau, Joseph, 1956, „Platon et l'éducation", în Chateau, Jean (coord.), *Les grands pédagogues*, PUF, Paris.

Morus, Thomas, 1958, *Utopia*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Munteanu, Eugen, 1995, „Introducere" la Augustin, *De Magistro (Despre învăţător)*, Editura Institutul European, Iaşi.

Narly, Constantin, 1927, *Educaţie şi ideal*, Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti.

Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, I, Publicaţiile Institutului Pedagogic, Cernăuţi.

Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, vol 1, *Creştinismul antic, Evul mediu, Renaşterea*, Publicaţiunile Institutului pedagogic, Bucureşti.

Narly, Constantin, 1938, *Pedagogia generală*, Editura Cultura Românească, Bucureşti.

Narly, Constantin, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Neculau, Adrian, 1988, „Seminarul Pedagogic Universitar din Iaşi. 1899-1948", în G. Văideanu, A. Neculau (coord.), *Educaţia : ieri-azi-mâine*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Nicolescu, Viorel, 1977, „John Dewey - un filosof al experienţei", în Dewey, John, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicolescu, Viorel, *Universul pedagogiei regândit*, studiu introductiv la Constantin Narly, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicolescu, Viorel (coord.), 2008, *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar enciclopedic*, vol. II, Editura Sigma, Bucureşti.

Noveanu, Eugen; Potolea, Dan, 2007, *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar enciclopedic*, vol. I-II, Editura Sigma, Bucureşti.

O'Connor, D.J., 1957, *An Introduction to the Philosophy of Education*, Gregg Revivals, London.

Origen, 1982, *Scrieri alese. Partea a doua*, în col. „Părinţi şi Scriitori bisericeşti", vol. VII, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Paroz, J., 1883, *Histoire universelle de la pédagogie*, 5e édition, Librairie Ch. Delagruve, Paris.

Pestalozzi, J.H., 1965, *Texte alese*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Pestalozzi, J.H., 1977, *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Petrescu, Victoria C., 1977, „Studiu introductiv" la Pestalozzi, J.H., *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Pettini, Aldo, 1992, *Metode moderne de educaţie. Freinet şi tehnicile sale*, Centrul pentru Educaţia şi Dezvoltarea Creativităţii, Bucureşti.

Piaget, Jean, 1975, „Psihologia lui Édouard Claparède", în Claparède, Édouard, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Piaget, Jean, 1993, „Jan Amos Comenius", în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Planchard, Émile, 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Platon, *Opere*, III (1978), IV (1983), V (1986), VI (1989), Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Platon, 1992, *Banchetul*, *apud* Marsilio Ficino, *Asupra iubirii*, Editura de Vest, Timişoara.

Platon, 1993, *Dialoguri*, Editura Agora, Iaşi.

Prellezo, J.M., Lafranchi, R., 1999, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, Ed. Società Editrice Internazionale, Torino.

Quintilian, 1974, *Arta oratorică*, Editura Minerva, Bucureşti.

Rousseau, Jean-Jacques, 1973, *Emil sau despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Saint Jérôme, 1932, *Lettres spirituelles*, Librairie Lecaffre, J. Gabalda et fils (éd.), Paris.

Schifirneţ, Constantin, 2009, „Spiru Haret, reformatorul societăţii româneşti", în Spiru Haret, *Operele lui Spiru Haret*, vol. I, Editura Comunicare.ro, Bucureşti.

Schifirneţ, Constantin, 2011, *Spiru Haret, „un reformator al societăţii româneşti"*, http://adevarul.ro/cultura/carti/constantin-schifirnet-spiru-haret-un-reformator-societatii-romanesti-1_50adad0f7c42d5a663990915/index.html, accesat la 12 mai 2011.

Schifirneţ, Constantin, 2014, *Introducere* la Spiru C. Haret, *Laws and normative acts on school and education, An anthology*. Translation by Carmen Veronica Borbely and Mădălina Elena Vătămănescu, Presa Universitară Clujeană.

Sfântul Vasile cel Mare, 1959, *Cuvânt către tineri*, *apud Din istoria gândirii pedagogice universale*, I, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sfântul Vasile cel Mare, 1989, *Asceticele*, în col. „Părinţi şi Scriitori bisericeşti", XVIII, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Simard, Denis, 1996, „La Renaissance et l'éducation humaniste", în Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.

Spencer, Herbert, 1973, *Eseuri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Spranger, Eduard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle.

Stan, Liliana, 1995, *Prefaţă* la Ion Găvănescul, *Texte pedagogice alese*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Stanciu, Ion Gh., 1977, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stanciu, Ion Gh., 1977, *Studiu introductiv* la Onisifor Ghibu, 1977, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stanciu, Ion Gh., 1995, *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, ediţia a II-a revizuită, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stanciu, Ion Gh., 2006, *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Institutul European, Iaşi.

Stanciu, Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogiei universale*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stanciu, Stoian, 1973, „Studiu introductiv" la Spencer, Herbert, *Eseuri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Steiner, Rudolf, 1991, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin ştiinţa spirituală*, Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, Bucureşti.

Stoian, Iorgu, 1980, „Introducere" la Durkheim, Émile, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Suchodolschi, Bogdan, *s.a.*, *Pedagogia şi marile curente filosofice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tardif, Maurice, 1996, „Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale", în Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.

Tăbăcaru, Grigore, 1979, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tertulian, 1981, *Despre suflet*, *apud Apologeţi de limbă latină*, col. „Părinţi şi Scriitori bisericeşti", III, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Thibaut, José, 1940, *Le sens des paroles du Christ*, Desclée de Brouwer, Paris.

Todoran, Dimitrie, 1973, „Studiu introductiv" la Rousseau, Jean-Jacques, *Emil sau despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tolstoi, Lev Nicolaievici, 1960, *Texte pedagogice*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Toma d'Aquino, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Ulich, Robert, 1961, *Philosophy of Education*, American Book Company, New York.

Uşinski, Konstantin Dmitrievici, 1974, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, I, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Uşinski, Konstantin, Dmitrievici, 1975, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, II, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Vişan-Miu, Tudor, *Spiru Haret şi reforma sistemului educaţional : model pentru contemporani*, https : //tudorvisanmiu.wordpress.com/2014/09/10/spiru-haret-si-reforma-sistemului-educational-model-pentru-contemporani.

Watson, Keith, „Thomas More", 1994, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Zaharian, Ermona, 1971, *Pedagogia românească interbelică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Zub, Alexandru, *Spiritul Haretian* în Cultura Română, 22 mai 2011, revista „Luceafărul".

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*

Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*

Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*

Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*

J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

Elena Joiţa – *Management educaţional*

Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*

Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*

Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*

Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*

Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*

Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*

Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*

Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*

Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*

Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*

Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*

Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*

Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)

Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*

Alois Gherguţ – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Alois Gherguţ – *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic*

Ramona Paloş, Simona Sava, Dorel Ungureanu (coord.) – *Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ion Al. Dumitru – *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor – *Teoria generală a curriculumului educaţional*

Constantin Cucoş – *Teoria şi metodologia evaluării*

Lucian Ciolan – *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*

Adrian Vicenţiu Labăr – *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*

Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Dan Potolea, Ioan Neacşu, Romiţă B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânişoară (coord.) – *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*

Ioan Cerghit – *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Anca Nedelcu – *Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*

Nicoleta Laura Popa, Liviu Antonesei (coord.), Adrian Vicenţiu Labăr – *Ghid pentru cercetarea educaţiei*

Alois Gherguţ, Ciprian Ceobanu – *Elaborarea şi managementul proiectelor în serviciile educaţionale. Ghid practic*

Dorina Sălăvăstru – *Psihologia învăţării. Teorii şi aplicaţii educaţionale*

Sorin Cristea – *Fundamentele pedagogiei*

Ioan Neacşu – *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*

Alois Gherguţ – *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională. Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*

Liliana Stan – *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*

Constantin Cucoş – *Educaţia estetică*

Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţia a III-a revăzută şi adăugită)

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)

Ciprian Ceobanu – *Învăţarea în mediul virtual*

Liliana Stan (coord.) – *Dezvoltarea copilului şi educaţia timpurie*

Alois Gherguţ – *Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii*

Liliana Stan (coord.) – *Educaţia timpurie. Probleme şi soluţii*

Cătălina Ulrich – *Învăţarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*

Emil Păun – *Pedagogie. Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică*

Anca Popovici Borzea – *Integrarea curriculară şi dezvoltarea capacităţilor cognitive*

Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

*www.polirom.ro*

Corector: Edith Pop
Coperta: Carmen Parii
Tehnoredactor: Irina Lăcătuşu

Bun de tipar: noiembrie 2017. Apărut: 2017
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,
sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la Tipografia SEDCOM LIBRIS Iaşi

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ştiinţele educaţiei

Constantin Cucoş

# ISTORIA PEDAGOGIEI

## Idei şi doctrine pedagogice fundamentale

Volumul oferă o introducere în istoria celor mai reprezentative idei şi concepţii pedagogice, completată în această nouă ediţie de abordarea principalilor reprezentanţi ai pedagogiei autohtone. O extindere problematică firească, întrucât şi în perimetrul gândirii româneşti despre educaţie s-au manifestat puncte de vedere deosebit de consistente, convergente cu cele existente pe plan universal, însă racordate la elemente socioculturale specifice. *Istoria pedagogiei* se adresează în primul rând studenţilor de la facultăţile cu profil didactic, celor de la secţiile de pedagogie, psihopedagogie, psihologie în special, dar şi tuturor viitorilor profesori, indiferent de specializarea lor, precum şi formatorilor interesaţi de evoluţia teoriilor despre educaţie.

**Antichitatea clasică: Socrate, Platon, Aristotel • Pedagogia creştină: Clement Alexandrinul, Vasile cel Mare, Ioan Gură de Aur, Augustin, Toma de Aquino • Renaşterea şi Reforma: Erasmus din Rotterdam, François Rabelais, Michel de Montaigne, Thomas Morus, Tommaso Campanella • Pedagogia clasică: Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Lev Nikolaevici Tolstoi • Alfred Binet, Ernst Meumann, Wilhelm August Lay • „Educaţia nouă": Maria Montessori, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière • Alte repere pedagogice în secolul XX: Émile Durkheim, John Dewey, Eduard Spranger • Reprezentanţi ai pedagogiei româneşti: Spiru Haret, Ion Găvănescul, Onisifor Ghibu, Ştefan Bârsănescu**

Collegium

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 978-973-46-7111-3
9 789734 671113

Carte publicată şi în ediţie digitală

Pe copertă: Albert Anker (1831-1910), *Das Schu*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY